

ORGANIZADORES

Geralda Macedo

Marcos Cézar Santos dos Anjos



HERDEIROS DO DESEJO DE ALFABETIZAR



ORGANIZADORES

Geralda Macedo

Marcos Cézar Santos dos Anjos



HERDEIROS DO DESEJO DE ALFABETIZAR



I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

H541

Herdeiros do desejo de alfabetizar / Organização Geralda
Macedo, Marcos Cézar Santos dos Anjos. – São Paulo:
Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-140-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6

1. Escrita. 2. Leitura. 3. Formação Docente. 4. Autoria
Escrita. 5. Letramento. I. Macedo, Geralda (Org.). II. Anjos,
Marcos Cézar Santos dos (Org.). III. Título.

CDD 418.71

Índice para catálogo sistemático

I. Educação Linguística - Letramento

II. Formação Docente

Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Marcos Cézar Santos dos Anjos, efe_madrid - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Heading Pro, Belarius Poster
Revisão	Revisado pelos organizadores
Organizadores	Geralda Macedo Marcos Cézar Santos dos Anjos

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Prefácio	11
----------------	----

CAPÍTULO I

Geralda Macedo

Marcos Cézar dos Santos Anjos

Formação docente e ruídos profanadores	16
---	-----------

CAPÍTULO II

Marcos Cézar Santos dos Anjos

Geralda Macedo

Expedições literárias:

a literatura infantil como possibilidade de expansão

do corpo expressivo do sujeito leitor	33
---	----

CAPÍTULO III

Heloyse Joanny Bruno Ribeiro

Geralda Macedo

Leitores e leituras:

experiências literárias e fruitivas a partir da ciranda de livros	53
---	----

CAPÍTULO IV

Bruno dos Santos Silva

Maria Aparecida Lucas da Silva

Geralda Macedo

Uma proposta semiótica a partir da obra

"o grito", de Edvard Munch:

as estratégias de leitura como mobilizadoras de significações	73
---	----



CAPÍTULO V

Alda Macêdo

Linhas e contornos:

letramentos da cartografia escolar 93

CAPÍTULO VI

José Bruno Alves da Cruz

Geralda Macedo

Letramento literário:

a construção do sujeito autor a partir

de práticas de leitura e escrita 110

CAPÍTULO VII

Daniely Marques Salustino

Geralda Macedo

Autoria em produção

de reconto do texto literário..... 133

CAPÍTULO VIII

Rosenilda Rodrigues de Sales

Geralda Macedo

Percurso autoral de escrita

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

e necessidade de formação docente 152

Sobre os autores e as autoras..... 173

Índice remissivo..... 176





Infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. (COUTO, 2011, p. 104).

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano? Ensaios*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PREFÁCIO

O livro HERDEIROS DO DESEJO DE ALFABETIZAR trata de documentos, registros afeitos ancorados em atividades de ensino e de aprendizagens da escrita, leituras, práticas de letramentos com/entre escolares dos anos iniciais do ensino fundamental. As práticas pedagógicas aqui apresentadas foram desenvolvidas refletidamente ancorados em estudos, discussões, descobertas produzidas das leituras teóricas, das leituras das práticas docentes observadas, das interações experimentadas nas tecelagens das tramas das aprendizagens da formação docente. Aqui estão registradas as criações das crianças, o que foi visto e ouvido delas ao narrarem seus próprios processos de aprendizagem quando demonstravam suas hipóteses, pensamentos, as percepções, seus tateantes gestos ao compreenderem a linguagem escrita, e a felicidade em encontrar um lugar para a livre expressão de suas interpretações textuais.

Os autores desses textos devolvem a comunidade acadêmica amostras singulares dos seus trabalhos com os processos de ensino envolvendo letramentos e alfabetização, para acolher as crianças com o que de melhor aprenderam no percurso da formação docente na universidade pública.

Nesse espaço linguageiro os autores reapresentam aos seus pares, interlocutores sociais, denominados aqui como cúmplices, os registros das muitas jornadas dirigidas aos letramentos, a alfabetização das crianças nas escolas do estado da Paraíba. O que querem mesmo é acenar provocativamente o fazer docente e o fazer dos estudantes quando trazem à tona os modos do como as crianças estão implicadas com suas marcas humanas ao se apropriarem, criarem, ao se sentirem protagonistas, sujeitos de desejo, em seus processos de alfabetização e práticas de letramentos. Aqui há entusiasmos

abrangentes que nos transformou em herdeiros do desejo de alfabetizar e queremos dividir essa travessia pelo qual fomos tocados pelas descobertas de que é possível contribuir para a inclusão da criança em seus processos de aprendizagens, implicá-las em algo tão importante para a trajetória da humanidade, estamos falando da cultura da linguagem verbal e não verbal, das práticas e usos sociais com os textos, letramentos.

O livro intitulado HERDEIROS DO DESEJO DE ALFABETIZAR apresenta oito capítulos. O primeiro **Formação docente e ruídos profanadores** sinaliza chamamentos para a mobilidade dos sentidos para a interpretação da presença, da força e do poder dos dispositivos modeladores, controladores das subjetividades no decurso da formação docente. Sugere também atentar para formações que contemplem vários olhares e compreensões endereçados a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas) de modo a favorecer o docente a constituir em si potencialidades interpretativas e críticas para dismantelar os dispositivos ao disputar e fabricar contradispositivos endereçados a liberdade, a crítica, ao reavivamento das singularidades humanas.

O capítulo segundo **Expedições literárias**: a literatura infantil como possibilidade de expansão do corpo expressivo do sujeito leitor aborda a literatura infantil alicerçada numa perspectiva de leitura dialógica e interacionista, que visa a mobilização de afetos estéticos, imaginativos e poéticos no corpo expressivo de crianças leitoras iniciantes. As práticas de leitura apresentadas foram norteadas pelos princípios do letramento literário e das estratégias de leitura, que contribuem na ampliação do corpo expressivo em versões intensificadas. Ao analisar as interações dos corpos expressivos com os textos literários, os autores tecem reflexões acerca das singularidades dos sentidos construídos ao interagirem com o texto literário, partilhando olhares e escutas centradas nas possibilidades de expressão do corpo expressivo dos leitores.

O capítulo terceiro **Leitores e leituras:** experiências literárias e fruitivas a partir da ciranda de livros relata a experiência que apresenta como problema de pesquisa a seguinte questão: como as experiências vividas através da Ciranda de Livros mobilizam os sujeitos participantes na construção de um leitor de fruição? Para responder essa questão as autoras desenvolvem trabalhos pedagógicos que oportunizam a emergência dos potenciais das crianças para experiências de fruição literária através da Ciranda de Livros, permitindo os estudantes interagirem com a literatura para que sejam atravessados encantados e transportados para o mundo da imaginação.

O capítulo quarto **Uma proposta semiótica a partir da obra “o grito”, de Edvard Munch:** as estratégias de leitura como mobilizadoras de significações, tece valioso estudo acerca das potencialidades da leitura dentro de uma perspectiva interacionista. Enfatiza situações interativas e dialógicas entre autor, texto e leitor, aproximando a linguagem artística dos pressupostos da semiótica. Ao refletirem sobre as concepções de leitura e suas implicações na formação dos leitores, assim como as aproximações entre leitura e semiótica, os autores desenvolveram práticas pedagógicas que evidenciaram as potencialidades e sentidos das linguagens das crianças em suas diferentes manifestações, seus processos criativos e imaginativos ao explorarem a obra artística “O grito”, de Edvard Munch.

O capítulo quinto intitulado **Linhas e contornos:** letramentos da cartografia escolar, entrelaça estudos da Geografia Escolar, leitura, escrita e letramento cartográfico, que transbordam em vivências em uma turma de Educação Infantil – Nível II. Constrói no texto reflexões acerca das potencialidades do estudo da Geografia na educação Infantil. A autora enaltece questões inerentes à formação da cidadania, evidenciando através das vivências das ações pedagógicas e éticas as formas pelas quais o ensino de Geografia escolar e o Letramento cartográfico se apresentam na vida do ser humano na mais tenra idade.

O capítulo sexto **Letramento literário**: a construção do sujeito autor a partir de práticas de leitura e escrita aborda experiências relacionadas ao percurso de autoria escrita entre escritores iniciantes, relacionando os pressupostos do letramento literário e a construção do leitor em práticas de leitura. Norteado por uma perspectiva dialógica e polifônica com a narrativa literária, as autoras apresentam indicativos acerca do percurso de autoria de escritores iniciantes, adotando procedimentos de produção, revisão e refacção do texto escrito.

O capítulo sétimo, **Autoria em produção de reconto do texto literário** investiga ações pedagógicas adequadas à construção autoral escrita dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando o desenvolvimento de habilidades, saberes, competências necessárias para a produção de textos escritos. As autoras utilizam procedimentos necessários ao comportamento autoral. O reconto do texto literário torna-se a materialidade para estudo e reflexão acerca do percurso de autoria dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É, pois, um estudo que possibilita reflexões e saberes acerca dos desafios enfrentados pelos sujeitos nos processos de constituição como escritor iniciante.

O capítulo oitavo **Percurso autoral de escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e necessidade de formação docente** busca delinear quais as necessidades de formação docente são emergentes para o ensino do percurso autoral destinados aos estudantes do ensino fundamental. O texto tece reflexões acerca do processo de ensino da escrita autoral. As autoras evidenciam as necessidades e relevâncias da formação docente para o ensino do percurso autoral. O conhecimento acerca do funcionamento e desenvolvimento do percurso autoral é fundante para o docente trilhar caminhos mais assertivos ao formar autores iniciantes. Esses conhecimentos são tão escassos, mas vitais para a profissionalização docente, para a organização didático e pedagógico adequado a aprendizagem ao percurso autoral em relação a escrita.

As práticas pedagógicas desenvolvidas, apresentadas e discutidas em cada capítulo revelam descobertas singulares tanto dos autores quanto das crianças, arranjados com olhares e escutas atentas em contextos significativos de práticas de letramentos, leitura e escrita. Os autores detalham percursos interativos das crianças com a linguagem e suas potencialidades, numa convivência particular e unívoca. Descortinam, ainda, a emergência de se pensar sobre a formação e instrumentalização docente no manejo de saberes imprescindíveis à potencialização dos achados das crianças leitoras/escritoras. Portanto, o livro HERDEIROS DO DESEJO DE ALFABETIZAR é um convite para ressignificar e transformar as práticas pedagógicas escolares, construir pontes entre o conhecido e o desconhecido, e para acreditar na potência dos leitores/escritores.



Geralda Macedo
Marcos Cézar dos Santos Anjos

FORMAÇÃO DOCENTE E RUÍDOS PROFANADORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6.1

O homem procura fazer girar em vão os comportamentos animais que se separam dele e gozar assim do Aberto como tal, do ente enquanto ente. Na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiadamente humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo (Giorgio Agambem, 2009).

INTRODUÇÃO

Em recente entrevista, Antonio Nóvoa (2019) declara a necessidade inaugural de novos modelos para a formação docente. Modelos estes que venham aglutinar conexões entre formação teórica em tempos simultâneos com a escola. Para ele o novo modelo de formação docente não se trata somente do movimento “de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicada, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (Nóvoa, 2019, p. 6). Desvincular, da formação profissional ou até mesmo do exercício da docência, o saber e as interpretações dessas dimensões provocam alheamentos da condição existencial, profissional e política dos docentes. Porque essas dimensões são palcos permeados de conflitos, disputas de interesses, tensões, muitas vezes contrárias aos ideais, perspectivas e utopias docentes. Essa convocação sinalizada por Nóvoa (2019) são chamamentos a implicação do docente para as pautas deliberativas dessas dimensões no sentido de compreendê-las e interpretá-las para as contraposições, colisões, contra-argumentações ao que não interessa para sua condição profissional.

Conjuntos de mecanismos, práticas, linguagens verbais e não verbais interpostos no conjunto das dimensões apontadas por Nóvoa (2019) no campo efetivo da política, do simbólico, das experiências

do social e educacional engendram, tecem, costuram modos de funcionamentos para a captura acrítica e para os ajustamentos das instituições, pessoas para seguirem determinadas direções alienadas em vontades, pensamentos, intervenções. Nesse sentido, os sujeitos docentes em suas subjetividades não estarão livres dessas capturas.

Para refletirmos criticamente acerca dessas interposições mediadas pelos mecanismos, práticas, linguagens, instrumentos, ancoramo-nos em Agamben (2005) no que consiste na conexão com o que ele denomina de dispositivo.

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder e em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar (Agamben, 2005, p. 13).

Com os alcances dos dispositivos na vida das pessoas, nas instituições, no nosso caso, no campo da Formação Docente ficamos perplexos com o poder dos dispositivos apresentados na perspectiva que se coloca Agamben (2005). Ao olhar para os efeitos dos dispositivos em cadeia, à primeira vista somos arrebatados e embaraçados por estilhaços de pensamentos provocados pela aparente perda da possibilidade de elaborações da subjetividade, uma vez que somos movidos a revelia nas redes de relações pelos dispositivos que nos interceptam, modelam, controlam, capturam.

É no sentido de perceber, lidar e interpretar a presença, a força e o poder dos dispositivos modeladores, controladores das subjetividades que se aponta a necessidade de no campo da formação docente atentar para formações que contemplem vários olhares e compreensões endereçados a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas) de modo a favorecer o docente a constituir em si potencialidades interpretativas e críticas no sentido de dismantelar os dispositivos entrando nas disputas e fabricando contradispositivos.

Um dispositivo é reforçado quando o professor trabalha na sala de aula o dia 19 de abril como “Dia do índio” vestindo a criança com penas e solicitando que emita sons e bata as mãos nos lábios imitando o Indígena. Nessa cena, estamos na verdade fortalecendo dispositivos de apagamentos da história desses povos indicando a insuficiência do que é trabalhado na escola. Essa abordagem produz desconhecimento, desinformação. O ensino nessa direção traz falsos conceitos, desconhecimento da história, clichês, informações banalizadas que não ajudam em nada conhecer os povos originários. O contradispositivo é arranjado quando pautamos no ensino em sala de aula, por exemplo, o conhecimento, a sensibilidade em relação a história dos indígenas, as lutas permanentes por suas existências, modos de organização social, culturais, religiosas, modo de produzir alimentos, artefatos, moda, costumes, arte, a abrangência étnica desses povos. Suas diversidades estão na língua, por exemplo, há registros de 274 línguas indígenas no Brasil, falada por diferentes etnias, (Os Ianomâmis, Os Carajás, Os Caiapós, Os Tupis, Os Caingangues, Os Guaranis, Os Uaimiris, Os Xavantes. etc.). Ensinar na escola de modo crítico e não neutro, trazendo atividades pedagógicas que possibilitem os estudantes interagirem com a complexa abrangência que envolve os povos originários são alternativas para a disputa corpo a corpo contra os dispositivos.

SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PROFANAÇÃO

Em entrevista relacionada à formação inicial e continuada do docente foi perguntado a Nóvoa (2019) como ele percebe essa formação no Brasil e em Portugal. Ele responde:

A formação inicial segue “engessada” em modelos tradicionais baseados em currículos com três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente. A formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 5).

Os dispositivos poderiam ser os causadores dos engessamentos da formação docente? No âmbito da escola, a tradição ao atravessar a contemporaneidade impondo concepções pedagógicas de outro século como, por exemplo, a de que o ensino acontece pelas repetições, fechado ao diálogo, aberto ao silêncio torna-se um dispositivo interceptante para as demandas contemporâneas da escola e a atualidade da formação docente. A relação corpo a corpo com a desarticulação dos dispositivos não pode ser simples, como sugere Agamben (2005). Para ele “se trata nada menos que liberar o que foi capturado e separado pelo dispositivo”. A saída para o desmantelamento do dispositivo como aponta Agamben (2007) está na profanação. Profanar significa restituir ao homem o uso comum do que lhe foi retirado pelo dispositivo, “a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante” (Agamben, 2007, p. 67).

Romper com a dimensão constitutiva da formação docente pautada nos dispositivos capturadores requer da formação docente algo direcionado de tipo novo. Profanar, reorganizar o sentido da formação docente para a experiência das desconstruções das velhas compreensões que fortalecem o governo do homem para práticas

dóceis, mecanicistas requer que o docente em sua formação e em seu lugar profissional entenda, interprete sua inserção na contemporaneidade para as práticas pedagógicas não neutras, emancipatórias, direcionadas ao pensamento e a práxis crítica.

A profanação: a desativação dos dispositivos, seu novo uso e a criação de contradispositivos, como forma de ruptura da captura, seriam assim atividades proeminentes em uma educação consciente do maquinismo de captura implícita em sua própria dimensão constitutiva (Azevedo, Rosa, 2014, p. 14).

Traçamos a hipótese de que a desativação dos dispositivos interceptores para criar contradispositivos no processo da formação docente, passa pela interpretação e uso comum das teorias colidindo com a subordinação dos docentes com quem ou, com o que, pretensamente detém o poder do conhecimento teórico. Nesses termos, o processo formador provocativos da profanação, as opções docentes passam a ser mediadas e elaboradas de modo consciente e autorais, conectadas a compreensão política, social, simbólica. Situar a formação docente neste contexto das fraturas do ente dotado de poder sobre as teorias para pensar na potência e na condição criativa do homem em suas possibilidades de transitar no conhecimento, sensibilidade no fazer criativo e autônomo suas escolhas de modo consciente as atividades de ensino por um lado e de aprendizagem por outro.

Nesse contexto interpretamos que o novo modelo de formação docente instigado por Nóvoa se conecta, apresenta diálogo com as direções apontadas no escopo da profanação no sentido do olhar para o contemporâneo, para a potência humana. Pois Nóvoa, alerta para a presença dos docentes no processo constitutivo profissional no sentido técnico ou aplicado, a interpretar a permanente complexidade da profissão nas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas). Olhar para as problematizações e indicações sinalizadas por Nóvoa dizem respeito também

ao movimento do olhar para os dispositivos que modelam condutas e obstruem sentidos críticos desintegradores dos dispositivos.

A percepção de Nóvoa para o tempo atual da formação docente problematiza: a desarticulação dessa formação com a complexidade da profissão, as rígidas concepções da formação, para dar lugar a mobilizações de outras sistematizações discursivas no sentido de compor novos modelos em diálogo e em interação com os delineamentos da contemporaneidade. "(...) é imprescindível à presença e a participação dos profissionais em formação, tantos dos lugares da profissão (as escolas) como dos seus profissionais (os professores), mas é também imprescindível a presença dos lugares e dos conhecimentos acadêmicos" (Nóvoa, 2019, p. 4). Ou seja, para ele é premente a parceria entre universidade e o atentar para os saberes específicos da profissão em estreito relacionamento com o ensino no campo real da escola e a interpretação das necessidades de aprendizagens dos estudantes.

Os saberes da profissão relacionado às interpretações dos dispositivos requerem que o processo de formação saia do campo da neutralidade do conhecimento, das atitudes fragmentadas, da narrativa da história do enaltecimento dos homens de classes sociais opressoras, dos trabalhos pedagógicos da reprodução mecânica de como aprendeu e vivenciou o ensino, a aprendizagem inspirada na tradição.

A ruptura da tradição, que é para nós hoje um fato acabado, abre, de fato, uma época na qual, entre velho e novo, não há mais nenhum liame possível, a não ser a infinita acumulação do velho em um tipo de arquivo monstruoso ou o estranhamento operado pelo meio mesmo que deveria servir a sua transmissão (Agamben, 2013, p. 175).

Para nós, caso o docente não apresente uma formação consolidada, crítica, fundamentadas nas teorias contemporâneas ele tende na prática repetir processos esvaziados de saberes necessários

as suas ações e atitudes docentes vinculadas aos dispositivos de poder e dominação quando reproduz o ensino que vivenciou na escola, imitando suas professoras ou os seus professores do passado direcionando as aprendizagens dos estudantes sem a implicação desses. Nesse caminho, os docentes sem formações pedagógicas adequadas direcionam o ensino pautados na acumulação do velho com aponta Agamben (2013). O alcance da aprendizagem fica interditado porque não dialoga com os potenciais de aprendizagens subjetivados e contemporâneo dos estudantes.

A universidade no período da formação docente não pode perder de vista o que acontece na escola, o que é necessário saber e fazer acontecer para que os sujeitos escolares tenham garantidos às aprendizagens delegadas a escola em acordo com elaborações científicas, sociais, históricas, culturais em termos da aproximação das complexidades das características de quem aprende no contexto da contemporaneidade que permeiam e invadem a existência das crianças na escola e fora dela.

SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM FOCO: LUGAR DA PROFISSÃO

Ao refletir acerca da formação docente do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Bananeiras/PB e a abordagem proposta/tecida por Nóvoa (2019) em relação ao novo modelo de formação, observamos que o curso apresenta componentes curriculares relacionadas à formação profissional, direcionada aos conhecimentos teóricos e as intervenções pedagógicas em relação às práticas, no caso específico dessa reflexão, estamos tratando das práticas sociais de letramentos e alfabetização alinhadas

a gestão do ensino, a dinamização das relações do ambiente alfabetizador, conhecimentos consistentes em relação a alfabetização, letramentos, signo linguístico, língua, linguagem, interpretação das necessidades de aprendizagem dos estudantes da Educação infantil e Ensino Fundamental.

Que aberturas surgem ao profissional que passa a pensar e a vivenciar esse novo modelo de formação? Existem impactos além do processo formativo pedagógico? Esse novo modelo de formação permeia e mobiliza o pensamento para as intervenções políticas e críticas relacionadas aos desmontes dos dispositivos?

De nossa perspectiva as formações profissionais ganham contornos ameaçadores aos dispositivos, postos por Agamben (2005) caso possibilitem fabricações de ruídos que fortaleçam as problematizações do controle, da captura das pessoas e instituições que garantem a gestão dos dispositivos. Uma vez que o docente tem essa possibilidade de repensar as práticas pedagógicas, as concepções de ensino e o currículo enquanto território de disputas, de colisões. Sociedades organizadas e entremeadas pelas práticas de letramentos, em abordagens críticas dificilmente serão completamente manipuladas por dispositivos.

Cabem nos novos modelos da formação inicial entrever estudo e participação dos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia em relação às práticas de letramentos e alfabetização pela escola, lugar profissional e modos mais contundentes, reflexivos, questionadores em diálogo com os acontecimentos de aprendizagens e construtos teóricos contemporâneos vinculados à língua, à linguagem, aos usos sociais com os textos verbais e não verbais em trabalho simultâneo com o ensino e aquisição da escrita e leitura nos processos iniciais da alfabetização.

Apontamos essas questões porque avaliamos fragilidades quanto à formação do pedagogo para desenvolver simultaneamente

os estudos teóricos entremeadas as atividades pedagógicas do lugar profissional docente, ou seja, na escola, pois é nela que acontecem as práticas sociais de ensino destinadas às aprendizagens do público da educação infantil e ensino para os anos iniciais.

Observamos e constatamos essas fragilidades quando os estudantes do curso de Pedagogia no âmbito das práticas pedagógicas nas escolas, inclinadas ao letramento e alfabetização, ainda no percurso do processo de formação docente revelam em seus discursos, em relação ao par teoria e prática, perguntas, questionamentos, equívocos, dúvidas, esquecimentos, inseguranças em relação ao fazer pedagógico adequado, ou seja, em diálogo com teoria e as necessidades de aprendizagem do estudante da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O que falta então para que sejam consolidadas as práticas pedagógicas significativas? Um dos desafios que encontramos nas escolas consiste justamente em como conduzir a prática pedagógica de acordo com o que estudamos na universidade, visto que a escola, lugar profissional, ainda convive com práticas cristalizadas por dispositivos já instalados. O novo aparece na disputa de modo enfraquecido, sem vigor. Infelizmente, estamos falando da introdução da liberdade e sentido em um espaço que já deveria estar atravessado pela profanação. O desenho elaborado pelos estudantes do curso de Pedagogia em relação ao que experimentam ao frequentar a escola no decorrer da formação requer do nosso ponto de vista, a garantia de espaços discursivos orais e escritos que garantam às manifestações das representações, das impressões, das ausências de referenciais teóricos ainda pouco elaborados ou constituídos por esses profissionais em formação. Em muitas situações, ouvimos dos docentes em formação que a prática é diferente da teoria. Percebemos que essas vozes veem de perspectivas de quem já tem uma prática tradicional consolidada e que acabam domesticando o corpo a determinados dispositivos reguladores das práticas tradicionais.

Por outro lado, avaliamos que os docentes, ao aplicar os princípios do letramento em um ambiente escolar, lugar da profissão, que já utiliza a perspectiva da alfabetização num contexto de letramento/práticas sociais, não são arranhados pelo estranhamento dos sujeitos/estudantes e profissionais que compõem a escola. Por isso, acreditamos que consolidar leituras, instrumentalizar os profissionais em formação, possibilitá-los refletir, discutir, produzir linguagens sobre os mais variados contextos de aprendizagem de leitura e escrita, de modo a perceber as influências dos dispositivos na atuação de corpo expressivo em uma sociedade endurecida pelas repetições acríticas, tornam-se alternativas para o que estamos problematizando. Esse conjunto de operações que desativam os operadores que automatizam os modos de funcionamento das instituições, escolas, lugar da profissão docente, e pessoas com subjetividades dessubjetivadas pelos dispositivos.

A disponibilidade de dispositivos para regulação da escola e as possibilidades de encontrar novos contradispositivos possíveis lançam os estudantes para os abismos no decurso da formação em relação aos desafios enfrentados do lugar profissional com características e relações fossilizadas. Esses abismos são provocativos de elaborações das subjetivações porque deslocam os estudantes pelos atravessamentos das questões, reflexões confrontadas e necessidades de tomadas de consciências de algo novo, ou seja, formulações de contradispositivos.

O tempo da formação dos estudantes do curso de Pedagogia entrancado ao tempo simultâneo das teorias críticas desnudam fenômenos desestabilizadores em relação às elaborações teóricas e práticas pedagógicas exercidas na escola. Eles confrontam as teorias estudadas na universidade, com as práticas observadas nas escolas. Em nosso caso em específico, da escrita, leitura e práticas de letramentos em consonância com as teorias da alfabetização conduzindo-os para análises acerca das práticas pedagógicas muitas vezes consistentes, outras não tanto, e outras equivocadas porque

pautadas em concepções atrasadas, reducionistas. Quem define as práticas e as concepções atrasadas? Não teria o professor possibilidades de superação? O que o aprisiona? Não seria um grande projeto para manter a configuração de atuação social dos sujeitos? O dispositivo tem força estratégica: manipula, orienta, dá direcionamentos, bloqueia ou fixa relações. Retomo: fragilizar a base é um meio de desestruturar uma revolução futura; pessoas subjetivadas, críticas, letradas, são mais difíceis de manipulação, de se dobrarem aos dispositivos e as relações de poder.

A desafiadora interpretação da presença dos modos de operações e presenças dos dispositivos na escola pelos docentes mediada pela desestabilização das interpretações das dimensões simbólicas, econômicas, culturais, práticas pedagógicas entrecruzadas com as teorias contemporâneas são proeminentes de exemplos para a reflexão, recuperação das significações teóricas elaboradas de como se alfabetiza. Insights, hipóteses, significações manifestadas pelos estudantes do curso de pedagogia para atuação profissional da Educação Infantil e Ensino fundamental vivenciados no espaço escolar são provocativos de suspenses favoráveis às reflexões dos pedagogos em formação e em prática pedagógica formativa. Eles pensam, refletem e se confundem, se envolvem em dúvidas, buscam alternativas, não só pedagógica, mas em relação aos modelos de ensino e de aprendizagem vistos na escola.

Aqui a hipótese é a de que para os estudantes em formação o saber e o não saber para compreender, avaliar, intervir adequadamente em processos de ensino da escrita, leitura e práticas de letramentos muitas vezes, para o docente em formação torna-se insuficiente. O que ele conhece ainda não permite a interpretação das diversidades e adversidades que envolvem o complexo processo de alfabetização. O que sabe ainda é insuficiente. Escapa-lhe possibilidades compreensivas, responsivas em relação às experiências e ao conhecimento da complexidade instalada em abundância pelos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais em relação

aos processos de aprendizagem da alfabetização. Acreditamos que o escape as possibilidades compreensivas estão relacionadas à ideia de que todos aprendem no mesmo ritmo, do mesmo modo, com hipóteses iguais de encontrar na realidade escolar uma atuação docente que contempla a alfabetização desvinculada do letramento. Mas isso corresponde às questões do currículo, das relações sociais, de poder e saber, por isso é preciso trapacear com o dispositivo. Barthes (2013) coloca a linguagem/língua como meio em que ideologias e relações de poder se inscrevem. Por outro lado, antevê na literatura a possibilidade de trapacear com esses elementos. Ele diz que "trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*" (Barthes, 2013, p. 16).

Assim, é preciso também criar possibilidades de trapacear com outros dispositivos que não somente a língua que também é um dispositivo. Como essa trapaça pode se relacionar com os dispositivos que orientam a (não) formação de professores para atuarem nos processos de alfabetização e letramento, contribuindo para a construção de uma sociedade letrada?

LUGAR DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ESCOLA

Na sala de aula, na escola, lugar do profissional docente, simultaneamente, os estudantes estagiários lidam com vários estudantes com suas características de aprendizagens peculiares e singulares. Esse processo gera quase sempre conflitos e angústias nos docentes em formação porque as demandas que se configuram

no espaço escolar nas efetivas práticas de letramentos e ensino da leitura e escrita do sistema alfabético, por exemplo, requer reflexões, elaborações mais aprofundadas, alternativas muitas vezes instantâneas, imediatas para intervenções em diálogo com a hipótese ou hipóteses de escritas apresentadas pelas crianças, jovens ou adultos em processos da alfabetização.

O episódio em foco diversas vezes acontece e é comum em sala de aula. Ele requer do pedagogo em formação repertórios da profissionalização, uma direção interpretativa que envolva acolhimentos, intervenções ou respostas para o que se encontra em vias de aprendizagens na criança ou em quem se alfabetiza. E, no entanto, não encontra neste repertório e respostas satisfatórias. No espaço discursivo, de apresentação dos pontos de vistas, das inseguranças, de uma resposta sem muita certeza. Os estudantes em formação e nas vivências em docência destacam que muitas dessas fragilidades decorrem do não encontro de diálogos constantes entre universidade e escola. Ainda são parcerias isoladas, sobretudo nos estágios curriculares supervisionados. Os estágios mais afastam do que aproximam os profissionais dos professores das escolas e docentes em formação. Da forma como é organizado e praticado, sim, acabam afastando. As parcerias que não se unificam, ficam isoladas, não há encontros para a problematização conjunta sobre alfabetização e práticas alfabetizadoras. Aqui, nos questionamos como seria se os estágios fossem marcados por situações comunicativas e abertas ao diálogo, de modo que os professores em formação e os professores que já atuam nas escolas compartilhassem seus achados, percepções, dificuldades. Aqui localizamos ausências de compartilhamentos de saberes, conhecimentos, experiências, descobertas, visto que se trata de momentos em que o estudante está em seu campo de atuação, ou seja, no lugar da profissão.

O hiato se configura no percurso que envolve a condução. Nos campos de estágios configuram observação, realização das práticas de intervenção e finalização. É escrito um relatório e inserido

na plataforma da universidade. Não acontecem diálogos amplos entre os profissionais no campo de estágio e os estagiários. Os professores recebem os universitários; os universitários realizam o estudo, coletam, analisam e interpretam os dados. A escola não tem um retorno do estudo e não se coloca como curiosa para saber quais as impressões, as perturbações, vivenciadas pelos estudantes em formação. E quais as contribuições que a universidade consegue apresentar para o funcionamento da escola, do ensino, da aprendizagem. Acreditamos que essas vivências docentes se consolidam quando há trocas entre estudantes do curso de Pedagogia e docentes colaboradores que atuam em sala, quando refletem juntos acerca dos processos desenvolvidos de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso textual, criamos diálogos, pontos de vistas e argumentações costuradas com o conceito de dispositivos e seus efeitos de dessubjetivação dos sujeitos, no nosso caso, no campo da profissionalização docente. Por outro lado, apresentamos argumentos dissonantes como intermediadores para a constituição de contra dispositivos, como exemplo para operar respostas ao novo tempo de formação docente. O exemplo se refere a crítica ao modo insuficiente e alienado da prática social pedagógica quando é trabalhada a temática indígena. Por outro lado, é exemplificado um modo de intervenção pedagógica da mesma temática, contudo, alinhada ao desmonte dos dispositivos e elaboração do contra dispositivo. Exemplo esse, que caso seja efetivado na prática de ensino escolar estaremos no campo da profanação como sinaliza Agamben (2007). Pois é devolvido ao povo, as crianças, aos estudantes novas possibilidades de significações em relação à história dos povos indígenas. Os estudantes são desenleados das capturas do discurso alienante

e conduzidos para outras interpretações da história, outras totalidades complexas, bem diferenciadas e muitas vezes opostas ao discurso dominado pelos dispositivos. Essa prática social docente permite mobilizar ruídos, críticas aos fragmentos alienantes da história, o que definimos como a saída da neutralidade opressiva.

As reflexões constituídas no texto estão vinculadas à formação docente e aos dispositivos presentes na formação, mas também cristalizados no lugar da profissionalização. Uma das vertentes sinalizadas no conjunto das reflexões neste texto inclina-se para a profanação da formação profissional do/a professor/a em processos dialógicos problematizadores, ruidosos, críticos.

Refletimos que o conhecimento é constantemente atualizado, aprofundado, desconstruído, reelaborado. Grande parte dos docentes já consolidados na profissão enfrentam realidades (jornada de trabalho, políticas públicas, ausência de itinerários formativos etc.) que dificultam a formação continuada alinhada as reflexões de tipos inovadoras como aponta Nóvoa (2019, 2022) para a profissão. Acreditamos que as relações dialógicas, reflexivas, críticas, problematizadoras entre pares, docentes titulares e estudantes estagiários, professor em formação, podem desestabilizar dispositivos ao apresentar os avanços relacionados às práticas pedagógicas, de alfabetização, letramentos em relações colaborativas. Os diálogos interativos entre profissionais e estudantes em formação ao colocar em foco as colisões, pontos de vistas, pensamentos teóricos críticos, das práticas escolares podem provocar rachaduras em concepções, práticas tradicionais e engessadas interceptando dispositivos, já que os novos modelos de formação docente estão identificando formas pelas quais os dispositivos se inscrevem (explícita e implicitamente) na escola. Hipotetizamos que esses eventos firmam pontes entre universidade e campo real da escola, atuação profissional, escola e universidade.

Os novos modelos de formação, articulando saberes da universidade com o campo real de atuação docente, escola, relacionam modos de interceptar o alcance e a disseminação dos dispositivos que afetam a construção de uma sociedade democrática, letrada, inclusiva. Identificar situações, regulações, imposições fabricadas e experimentada pelas pessoas que integram a escola significa descobrir o que oprime, o que é imposto pelo viés da coação. A afetação do sujeito atravessadas pelas descobertas dos dispositivos que se inscrevem, naturalizados e provocativos de efeitos aflitivos, e de imposições mecânicas nas pessoas ganham chances de serem fraturados intencionalmente, tornando-se fracos, erosivos para dar lugar as práxis críticas, as constituições das subjetivações das pessoas, aos questionamentos, as colisões e ao encontro de rumos de tipos novos para os processos educativos, de ensino, de aprendizagens, de subjetivações.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo?. **Outra Travessia**. UFSC. Florianópolis. n. 5. p. 09- 16, Santa Catarina: 2005. p. 09-16.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. **O homem sem conteúdo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

AZEVEDO, Mauricio Cristiano de; ROSA, Geraldo Antonio da. A educação entre o sagrado e o profano: notas do pensamento de Giorgio Agamben para a formação de professores. **Colóquio Internacional de Educação**. [S. l.], v. 2, n. 1, p. 7-18, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/coloiuiinternacional/article/view/5182>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 25 jan. 2024.



*Marcos Cézar Santos dos Anjos
Geralda Macedo*

EXPEDIÇÕES LITERÁRIAS:

A LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE
DE EXPANSÃO DO CORPO EXPRESSIVO
DO SUJEITO LEITOR

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Tzvetan Todorov, 2009).

INTRODUÇÃO

O presente estudo, constituindo-se como recorte de uma monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia (CCHSA/UFPB), está voltado para o campo da literatura infantil e suas implicações no corpo expressivo do sujeito leitor, em que a ênfase concerne nas interações entre os corpos expressivos e a linguagem literária entrelaçados numa dimensão experimentativa, dialógica e interacional. Em decorrência, buscou-se responder a problemática: como a literatura infantil, alicerçada numa perspectiva de leitura interacionista, age no fomento e mobilização de afetos estéticos, imaginativos e poéticos no corpo expressivo de leitores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para tanto, teve-se como objetivo geral compreender como a literatura infantil, alicerçada numa perspectiva de leitura interacionista, pode fomentar a mobilização de afetos estéticos, imaginativos e poéticos no corpo expressivo de crianças leitoras iniciantes. Como objetivos específicos, buscou-se analisar as interações dos corpos expressivos com os textos literários em sua dimensão estética, imagética e poética, mediante os dados contidos em diário de bordo; e propor reflexões acerca de como literatura infantil afeta o corpo expressivo de forma estética, imaginativa e poética.

Quanto a natureza da pesquisa, está situada no campo da pesquisa aplicada, com abordagem no campo da pesquisa qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa apresentou-se como uma pesquisa explicativa. Como instrumento de geração de dados, utilizou-se da observação, da adoção dos princípios do letramento literário e de estratégias de leitura para as práticas de leitura literária. Como colaboradores, contou-se com a participação de vinte (20) estudantes de uma turma de 4º ano de uma escola pública do interior da Paraíba.

Como principais resultados, ficou perceptível a potencialidade da linguagem e dos seus efeitos unívocos, que evocam sentimentos, recordações, ideias, criatividade e imaginação. O corpo expressivo, em interação com os textos literários e outros corpos expressivos, sinaliza as singulares de sentidos que foram construídos a partir da leitura literária, entrelaçando-a com suas experiências.

A LITERATURA INFANTIL NUMA DIMENSÃO DE LEITURA DIALÓGICA INTERACIONISTA: CONTRIBUIÇÕES NA AMPLIAÇÃO DO CORPO EXPRESSIVO

Situar a literatura dentro do campo da educação requer uma reflexão acerca das concepções que norteiam as práticas de leitura literária. Estudos dispararam discussões acerca do ensino da literatura relacionado ao processo de escolarização e seus direcionamentos. Desse modo, as relações entre ensino e literatura estão implícitas nas práticas de leitura literária, sendo estas orientadas por paradigmas e concepções que definem o espaço da literatura, o sentido da leitura, o papel dos professores e comportamentos leitores. Uma das concepções de leitura que aproxima leitores dos textos literários

surge através das proposições sociointeracionistas, que contribuem para uma aproximação comunicativa e dialógica entre autor, texto, leitor e contexto.

A concepção interacional da língua compreende os sujeitos “como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (Koch; Elias, 2011, p. 10), em que é permitido ao leitor elaborar e exteriorizar suas experiências provenientes das leituras realizadas, na medida em que “[...] o significado do texto é uma construção negociada por autor e leitor, através da mediação do texto. A mensagem não se transmite do autor para o leitor, mas se constrói, [...] se edifica no processo de sua interação” (Colomer, 2010, p. 98). A concepção interacional da língua direciona o leitor para uma leitura dialógica, possibilitando-o construir e produzir sentidos para o que é proposto pelo autor em seu texto. Nas práticas de leitura dialógica e interacional, o leitor é convidado a interrogar, desconstruir e reconstruir o texto, ampliando seus horizontes experienciais e consequentemente seu corpo expressivo.

A ampliação do corpo expressivo está estreitamente relacionada com as concepções e paradigmas que norteiam as práticas de leitura literária, e encontra numa perspectiva interacionista da língua e da leitura possibilidades reais de ampliação. O corpo expressivo é a junção de diversos outros corpos, ou seja, “ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional [...]” (Cosson, 2018, p. 15), um corpo estético, um corpo reflexivo, um corpo afetivo, um corpo interativo, um corpo dançante, um corpo recordativo, um corpo sonho, um corpo criativo, sendo assim, um corpo multifacetado e, mesmo sendo singular em relação aos outros corpos, plural.

Em outra forma de dizê-lo, o corpo expressivo é compreendido como o resultado da junção de corpos, que se unem e organizam-se entre si, situando-se numa dimensão plural criativa e poética que, de forma arranjada, estabelecem vínculos de interação com o meio

no qual estão inseridos e com outros corpos que nele se apresentam. É a partir de uma postura eminentemente dialógica e interacional que o corpo expressivo atua, que se firma enquanto corpo que constrói o mundo na medida em que se nutre do que nele se apresenta.

Por atuar de forma particular, o corpo linguagem funciona como um mediador entre o que o corpo expressivo deseja expressar e o mundo no qual ele se expressa que, por excelência, também é expressão. Em outras palavras, o corpo linguagem permite o corpo expressivo, em sua totalidade, interagir com/no mundo e com este estabelecer relações dialógicas e discursivas dentro das possibilidades de expressão.

Sendo assim, vivência (discurso interior) e expressão (significação/discurso exterior) se relacionam e são construídas a partir do mesmo material sógnico, em que “[...] o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção” (Volóchinov, 2017, p. 204). Com isso, delimita-se o material constitutivo do corpo expressivo, que, por sua vez, utiliza de expressões externas que se apresentam no meio, relacionando-as e organizando-as num arranjo com múltiplos corpos internos e retornando, posteriormente, ao meio social mediante práticas discursivas e interativas.

Diante do caráter solidário dos sentidos e interpretações da leitura, em uma comunidade de leitores “[...] a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (Cosson, 2018, p. 27). Nesse sentido, as leituras literárias precisam assumir o caráter solidário, em que há a socialização de compreensões e de significações (discurso interior e exterior) sobre os textos literários e as palavras poéticas que os constituem, palavras marcadas por um ato bilateral de extrema importância nas situações dialógicas, em que a palavra:

[...] é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao 'outro'. A palavra é um aponte que liga o eu ao outro. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 205, grifos do autor).

Dessa forma, o encontro interativo entre leitor, texto e autor constitui-se como sendo indispensável para que haja o aprofundamento dialógico entre os leitores, em que lhes é fomentada situações de discussão, comparação entre hipóteses e concepções sobre o texto literário e seus elementos constituintes e, principalmente, de escuta sensível em relação ao que é colocado pelos outros.

O CORPO EXPRESSIVO, IMAGINÁRIOS E AFETOS ESTÉTICOS: A CONSTRUÇÃO DA ATITUDE E DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

É de natureza da literatura infantil fomentar aos seus leitores vivências em um mundo em que prevalece o maravilhoso e a fantasia, abrindo margem à criatividade e ampliando seus horizontes na medida em que se permite viver uma expedição literária, revelando "[...] uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário" (Zilberman, 2003, p. 28). A linguagem, especificamente a palavra, ganha formas, cores, odores e sabores que se configuram no imaginário do escritor e do leitor, tornando compreensível o mundo através de sua materialização pela palavra (Cosson, 2018). Dessa forma, pode-se pensar na dimensão da potencialidade simbólica da linguagem, a qual mobiliza o corpo expressivo para a criação de mundos alternativos/possíveis por meio da palavra e da imagem poética, compreendidas

como sendo a corporificação de eventos imaginativos que atravessam o texto literário e que acabam tocando o corpo lembrança, o corpo recordação, o corpo sentimento, o corpo expressivo plural do leitor.

A palavra e a imagem poética, pois, assumem duplo movimento: por um lado, ligam os elementos (significados e sentidos) da obra literária com a experiência do leitor, por outro, as experiências do leitor dialogam com as palavras e imagens presentes no texto literário. Ele tende a imaginá-las e relacioná-las às suas vivências subjetivas, sensações e percepções de mundo. Assim, o corpo expressivo demonstra reações quando entra em interação com os elementos da narrativa, sendo, pois, um meio comunicativo que revela as mobilizações feitas pelo texto literário. Desse modo, pode-se dizer que “[...] a escuta é estendida não só ao que é expresso por palavras, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutar também passa por ler o que o corpo diz” (Bajour, 2012, p. 44) mediante sua expressividade.

Para tanto, pressupõe-se a construção da atitude estética que se constitui como um processo pelo qual o leitor sensibiliza-se diante da obra, se pondo numa disposição/abertura para sentir e experienciar o que a obra provoca e produz em seu corpo expressivo. É no início de um encontro entre leitor e obra que a atitude estética é construída, desencadeando a construção da experiência estética. É, portanto:

[...] uma disponibilidade não tanto para a coisa ou para o acontecimento ‘em si’, naquilo que ele tem consciência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento. [...] Trata-se de contemplar ativamente a coisa, ou seja, atentar para o sentimento que a experiência da coisa produz em mim (Pereira, 2011, p. 114).

A experiência estética diz respeito às riquezas de compreensões e sentidos que o leitor constrói diante da obra. Não há como prevê-la, pois, está situada no campo das possibilidades, de algo que ainda está por vir (Pereira, 2011). Trata-se, por exemplo, das

afetividades e recordações mobilizadas no momento de interação com o objeto experienciado, em que o corpo expressivo atribui sentidos e interpretações de acordo com suas experiências.

Do encontro e do arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento resulta algo que *ainda não* existia, resulta um efeito novo: um sentimento, um gosto, um estado que apenas existia enquanto possibilidade, como porvir. Ao entrar em jogo com o objeto ou o acontecimento, eles deixam de ser exteriores ao sujeito e passam a constituir o *campo* da experiência. E é aí que começa a criação, a experiência estética (Pereira, 2011, p. 114, grifos do autor).

A literatura, enquanto arte provocativa e material cultural da humanidade, afeta as sensibilidades do corpo expressivo do sujeito leitor, permitindo vivenciar experiências outras que não se apresentam no plano real e temporal do qual faz parte, permitindo-o transitar em mundo alternativos. Sendo um “[...] modo de oferecer aos pequenos leitores um tipo de informação e de recorte do mundo distintos daqueles que consomem diariamente” (Cademartori, 2010, p. 11), a literatura infantil possui características particulares que transcendem o real, apresentando ao leitor elementos outros provenientes do universo fantástico e encantatório no qual é construída.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Quanto a natureza da pesquisa, está situada no campo da pesquisa aplicada, a qual “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Assim, buscou-se gerar reflexões e construir conhecimentos acerca da formação do leitor literário e as implicações do texto literário em seu corpo expressivo. Quanto a sua abordagem, está situada no campo da pesquisa qualitativa, a qual “considera que há [...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade

do sujeito que não pode ser traduzido em números" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa apresentou-se como uma pesquisa explicativa, pelo fato de explicar os porquês das expressões do corpo expressivo quando em contato com obras literárias, identificando-os a partir dos registros, análises, classificação e interpretação dos dados coletados em uma prática de leitura.

Como colaboradores, contou-se com a participação de vinte (20) estudantes de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior da Paraíba. Os dados foram coletados mediante o Estágio Curricular Supervisionado V – Ensino Fundamental, que abrange as turmas finais de 4º e 5º anos, vinculado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia – CCHSA/ UFPB.

A escolha da observação como instrumento de geração de dados se justifica tanto como forma de conhecimento da realidade quanto instrumento de coleta de dados para a reflexão acerca dos fenômenos observáveis. A observação, portanto, consiste na utilização dos sentidos "[...] na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 104).

As práticas de leitura foram norteadas pelos princípios do letramento literário, contando com estratégias de leitura trabalhadas de forma simultâneas e complementares, se apresentando como necessárias para a construção de sentidos dentro de uma abordagem interacional. Assim, a leitura do texto literário centrada nas proposições teórico-metodológicas interativas e dialógicas, bem como o uso das estratégias, serviram de instrumento de mobilização do corpo expressivo, atuando como itinerário que possibilitou o desvelamento de afetos, experiências e encontros que o leitor realiza com o texto literário.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se da análise de conteúdo, a qual corresponde a "[...] *um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*" (Bardin, 1977,

p. 38, grifos da autora). Os dados foram analisados, classificados e, principalmente, interpretados a partir de referenciais teóricos que sustentam o objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas diversas abordagens do texto literário em sala de aula estão implícitas concepções que norteiam e fundamentam todo o processo e leitura. De forma a possibilitar a construção e explanação de sentidos, a prática de leitura foi norteadada por uma concepção interacional entre autor, texto e leitor. Para tanto, foi preciso realizar um estudo da obra antes de apresentá-la aos estudantes, haja vista que o planejamento da prática permite um delineamento dos cenários possíveis de leitura, levantamento de questionamentos flexíveis e desencadeadores de reflexões acerca do escrito e de como adentrar no texto nas conversas literárias.

É indispensável que o sujeito mediador das leituras imagine e trace linhas que gerem situações dialógicas, permitindo a flexibilização dos questionamentos e, assim, passe a compor as ideias que vão surgindo no momento da leitura. Dessa forma, estará pensando na coordenação da conversa literária enquanto momento de escuta e intercâmbio de sentidos. Nesse sentido, “pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros [...]”. É fazer uma leitura provisória da cena com os leitores” (Bajour, 2012, p. 60). A cena de leitura foi norteadada pelos princípios do letramento literário e das estratégias de leitura, em que estas compreendem: conhecimento prévio, conexão, inferência, perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese (Souza; Cosson, 2011), contribuindo para o desenvolvimento do processo de leitura e de compreensão dos sentidos do texto, ampliando e coordenando as conversas interiores e exteriores.

A história escolhida foi escrita por Nye Ribeiro, intitulada de “Uma viagem com muitas mães”, a qual narra a trajetória de uma sementinha que cai da árvore e perpassa por diversas situações que a conduzem para uma nova vida. No trajeto, a sementinha encontra diferentes “mães”, como a mãe-árvore, a mãe-ventania, a correnteza, a chuva, a noite, a mãe-terra que, unidas, formam a Mãe Natureza. Trata-se de um livro que mobiliza sentimentos de amor, cuidado e carinho com pessoas que surgem na trajetória da vida, que trazem ensinamentos e fazem o corpo expressivo florescer.

De forma inicial, as crianças já demonstravam não conhecer o livro selecionado e sua autoria. Apresentada a autora e o livro, foi realizada a apresentação da capa da obra para as crianças, buscando explorar os recursos estéticos utilizado para ilustrá-la. Uma criança chama atenção para os elementos da capa, relacionando sua composição com retalhos de pano. Isso fez com que as demais crianças se atentassem para tal aspecto ao ponto de alguns pedirem para tocar na capa e sentir a textura. Aqui se inicia a aventura com a obra. O toque foi uma possibilidade de portal de entrada do corpo expressivo na obra.

Em seguida, as crianças foram questionadas sobre as possíveis temáticas que a história abordaria, e solicitadas para externarem suas percepções. Como possíveis hipóteses, têm-se: uma criança argumenta que seria “*um ônibus cheio de mães*”; outra argumenta que se trataria de “*uma viagem para a praia*”; outra criança evidencia que se seria “*uma viagem de conhecer o mundo*”; outra criança argumenta que se seria “*uma viagem para o Rio de Janeiro ou São Paulo*”; outra pontua que seria “*uma viagem para João Pessoa*”. De acordo com os relatos das crianças, é perceptível que traçam a hipótese de uma viagem, tendo como destino os lugares que visitaram ou viveram até um certo tempo. Assim, exploram os lugares pelos quais as mães retratadas pela história literária possivelmente teriam viajado tendo por base suas experiências pessoais, o que está relacionado com o modo de leitura contexto-leitor, o qual “[...] busca traçar paralelos

entre a obra e o leitor ou procura identificar pontos de comunhão entre a obra e a história de vida do leitor [...]” (Cosson, 2020, p. 73).

Ao questionar as crianças sobre as primeiras ilustrações, algumas chegam a argumentar que se trata de uma *“roupa na árvore”* / *“um pedaço de pano”*, devido a forma/textura como as ilustrações são arranjadas, demonstrando a conexão estabelecida entre o literário e seus conhecimentos prévios e vivências. Ao perceberem o botão, algumas crianças se surpreenderam por estarem vendo, como menciona uma criança, *“um botão de roupa”* na árvore; outra criança questiona *“e o que um botão faz na árvore?”*. Foram instaurados silêncios que mobilizaram a reflexão de toda a turma, uma vez que o texto verbal e não verbal, “[...] de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si” (Petit, 2013, p. 46). A forma como os galhos estavam direcionados e o botão estando *“costurado”* na árvore, fascinavam os olhos das crianças que se surpreendiam a cada novo detalhe achado nas ilustrações. Desse modo, as ilustrações se constituem como um evento narrativo, em que é evidenciada a potencialidade da confluência dos textos verbais e visuais, “[...] sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos” (Cademartori, 2010, p. 20).

As crianças foram solicitadas a observarem a folhagem da árvore. Não demorou para que logo comesçassem a levantar suas hipóteses. Uma criança argumenta que eram folhas *“feitas de pano”*, seguida de outra criança que argumenta que alguém *“cortou o pano e fez as folhas”*. Uma outra criança aponta para o bordado presente na ilustração, externando que sua mãe também faz bordados. Assim, acaba por construir uma visualização de uma vivência a partir do que observa na obra literária. Com isso, a criança leitora privilegia em sua colocação “[...] conexões pessoais entre o que se está lendo e o que se viveu. [...] Os dados do texto ganham concreticidade quando o leitor consegue identificar nos eventos relatados algo que viveu ou que conhece da experiência de sua família” (Cosson, 2020, p. 73).



Trata-se, pois, de um corpo expressivo que estabelece vínculos com o texto e utiliza-o para expressar e compartilhar suas experiências.

Na medida em que se realizava a leitura, os comportamentos/ações das crianças se alternavam de acordo com a passagem do texto e como estas dialogavam com seus corpos expressivos. O encontro interacional com a obra se dava utilizando dos diferentes recursos ali arranjados entre si que, no caso, seriam os recursos gráficos, com o enredo, com a forma de veiculação do texto, com o próprio autor e com todos elementos que constituem um espaço no qual o leitor adentra e é afetado. Isso se mostra quando as crianças criavam hipóteses a partir do que era ensejado pela linguagem verbal e não verbal e das possibilidades destas de mobilizar algo no corpo expressivo. Portanto, é possível pensar um corpo expressivo que encontra na obra literária a oportunidade de elaboração de “[...] um espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas, e encontrar, ou voltar a encontrar, a energia para escapar dos impasses nos quais eles se sentem encurralados” (Petit, 2013, p. 31).

Quando surgem problemas pelos quais a personagem tinha que passar, as crianças buscavam hipóteses capazes de solucionar o problema que impede de a sementinha avançar. Tal fato aparece quando a sementinha não consegue subir na árvore e de imediato uma das crianças responde que *“a árvore poderia usar um dos seus galhos para pegá-la”*. Outra criança, utilizando aspectos do próprio enredo, recorre a cena anterior e argumenta que *“a mãe ventania poderia ajudar a sementinha a subir na árvore”*. Contudo, o mediador não intervém nas hipóteses e decide compartilhar a busca pela resposta, na medida em que dá continuidade a leitura do texto para que este responda as colocações das crianças leitoras, possibilitando que “[...] o próprio texto ajude a encontrar uma resposta possível” (Bajour, 2012, p. 70).



No decorrer da leitura, o mediador retoma ao que as crianças pontuam, mobilizando reflexões acerca de que, se a árvore estivesse estendida um de seus galhos para que a sementinha subisse, poder-se-ia ter novos desdobramentos na continuidade da história, o que não anulava a construção de uma percepção pessoal acerca dos rumos da narrativa, demonstrando as diversas leituras feitas pelo corpo expressivo. Assim, “na maioria dos livros de literatura infantil [...] prevalece o diálogo congruente entre texto escrito e o conjunto de formas visuais que, com distintos graus de autonomia em relação ao texto linguístico, produzem, a seu modo, significações” (Cademartori, 2010, p. 18-19).

Ao analisarem de perto a ilustração de uma determinada página, as crianças percebem os pássaros e comentam sobre como teriam sido feitos, afinal, a imagem sugeria que teriam sido bordados. Além dos pássaros, notaram as joaninhas e o lagarto. Mais adiante, retornaram aos pássaros e tentaram identificar de qual espécie eram “uma arara; um vem-vem”. Com isso, os recursos não verbais assumem uma dualidade de funções: na medida em que colaboram para a construção do entendimento da leitura, também atuam como forma de experimentação realizada pelo corpo expressivo (Colomer, 2003).

De forma a continuar a história e lendo as situações pela qual a sementinha passava, uma criança logo menciona que ali surgia “mais uma das mães da sementinha” e, com sua hipótese apresentada, outras crianças passaram a concordar e a construir a ideia de que o sentido do título da obra ressoa por todo o enredo. Dessa forma, pode-se “[...] dizer que ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa” (Cosson, 2020, p. 35) em que o leitor constrói significações e evidenciam estas em situações comunicativas nas conversas literárias. Na situação empírica descrita, se trata de um diálogo de dimensão dupla: entre leitor, autor, texto e contexto mediante as manifestações da linguagem; e entre os leitores



mediante as manifestações da linguagem. Ainda, ler é construir pontes entre o próprio mundo e o mundo do outro, de modo que os sentidos são transpostos entre um e outro. É um encontro (inter)subjetivo de diferentes perspectivas, de modo que “construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (Bajour, 2012, p. 25).

Quando mencionado que havia algo cantando junto com a mãe correnteza, mas que até então a sementinha não sabia, uma criança responde que se trata de uma “sereia”, enquanto outra aponta para um possível “boto-cor-de-rosa”. Quando questionadas sobre o que mais poderia ser cantando, as crianças se mantêm em silêncio. Dessa forma, foram aceitas pelos demais leitores as duas hipóteses sobre quem estaria cantando na água e logo as crianças se dividiram: alguns acreditavam ser uma sereia, enquanto outras apontavam para um boto-cor-de-rosa. Com isso, pode-se dizer que as hipóteses construídas estão direcionadas para a intertextualidade, especificamente para a qual:

[...] o núcleo de sentidos é constituído pelo intertexto enquanto relação contextual do leitor com a obra. Assim, a referência ao outro texto não precisa passar necessariamente pela trama do texto, mas sim pelo cabedal de leituras e experiências do leitor. O intertexto é, por assim dizer, criado pelo leitor ao associar dois textos, sem que haja entre eles necessariamente um vínculo sugerido ou referenciado de alguma forma no texto (Cosson, 2020, p. 61).

De forma a identificar quais as hipóteses se aproximavam do que realmente era abordado na narrativa, surge a surpresa: não era o boto-cor-de-rosa ou uma sereia que cantava, mas sim os peixes. Com isso, uma das crianças responde que “nem tinha pensado que seria peixe”. Em seguida, novamente se atentam para a composição dos peixes e apresentam, de forma alternada, que seriam feitos de “pedaços de pano”. Contudo, mesmo a hipótese não condizendo com

a narrativa, pois se tratavam de peixes, os leitores realizam a reflexão evocada pelos elementos que sugeriam uma possível relação intertextual, a qual pode sim ser considerada, uma vez que identificam a voz na correnteza como sendo de um outro personagem lido em uma outra história. É importante enfatizar que:

Para que o intertexto seja efetivado como tal é preciso que o leitor faça dessa presença uma maneira de construir os sentidos dos textos, que a aproximação deita resulte em ampliação ou aprofundamento dos laços que estabelecem entre e com a cultura que o leitor dinamiza pelo reconhecimento do intertexto (Cosson, 2020, p. 62).

Quando percebido que a página seguinte tratava da aventura da sementinha protagonista durante o período da noite, o mediador muda a entonação da voz com vistas a provocar as expressões dos corpos expressivos, seus imaginários e construção de hipóteses. Questionadas sobre o que poderia acontecer com a personagem, algumas crianças argumentaram que algo iria pegar a sementinha ou que a sementinha estaria com medo. Quando mencionado o desfecho da personagem perante aquela situação, é como se as crianças estivessem aliviadas por nada de ruim ter acontecido com a sementinha, ficando evidente em suas falas o alívio: *“ainda bem; ufa! coitadinha da sementinha!”*. Dessa forma, os sentimentos que ali transbordavam o corpo expressivo foram importantes tanto para o entendimento de como a narrativa mobilizou o corpo expressivo quanto para que o corpo expressivo realizasse suas expressões de forma espontânea e livre, pois:

quando deixamos que nossa expressão seja vivificada com as emoções que afloram, que o coração se alie ao intelecto, superando as barreiras que nos são impostas por normas e regras imobilizadoras, pelas angustias advindas de cobranças sem sentido, ela ganha força e alma e podemos nos expressar verdadeiramente, deixando mais vivo para quem lê ou ouve aquilo que queremos transmitir (Pereira, 2008, p. 144).

Nesse sentido, é interessante como o corpo expressivo e sua multiplicidade de expressão se comporta diante do trecho lido da obra literária. Trata-se, pois, de um

[...] corpo que se comunica, aquele que forma uma totalidade com emoções e sentimentos, ações e reações, sensações e vivência do mundo que nos cerca, aquele que guarda em si toda a história vivida, que torna possível ser e estar no mundo, aquele que se expressa, mesmo que através da imobilidade e do silêncio (Pereira, 2008, p. 132).

Quando lido em determinado trecho da história que a sementinha iria dormir, as crianças são questionadas sobre o que poderia acontecer neste momento, e prontamente respondem que se trataria do momento em que ela iria nascer. Já percebiam que a viagem da sementinha seria uma viagem de evolução, de renascimento, de continuidade da vida numa outra perspectiva. *"Mas foi tão ligeiro"*, menciona uma criança sobre o tão repentino crescimento/desenvolvimento da sementinha na narrativa, uma vez que no plano real as sementes seguem um tempo cronológico para germinarem. Assim, a situação revela um vínculo entre imaginação e realidade, o qual está associado ao "[...] fato de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa" (Vigotsky, 2014, p. 10).

Com base nas ilustrações, as crianças foram questionadas sobre onde estaria a sementinha naquela determinada situação. Uma criança pontua que se a sementinha estaria *"no deserto"*. No momento da leitura do texto escrito, essa hipótese foi desconstruída, apontando para outra situação, a qual diz respeito a sementinha estar debaixo da terra. Dessa forma, o texto visual atua não apenas na confluência com o que o texto escrito sugere, mas acaba por criar outras possibilidades de dizê-lo quando o escrito se ausenta ou não é lido. Na situação comunicativa e dialógica que o corpo expressivo estabelece com os textos verbais e não-verbais, ele tem a possibilidade de imaginar situações que um ou outro sugerem (Cademartori, 2010).

Ao realizar as reflexões sobre a história, uma das crianças argumenta que a viagem com muitas mães é *"uma viagem com a mãe natureza"*. De forma poética, outra criança pontua que *"a mãe natureza é importante para o mundo"*. As crianças pontuaram a importância de cada uma das mães para o desfecho da sementinha, sendo convidadas a refletirem sobre as pessoas que cuidam delas, dão amor, carinho, afeto e ajuda.

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver [...]. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados [...]. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades (Cosson, 2020, p. 50).

Ainda, se atentaram para os aspectos daquela árvore que não era mais uma sementinha e que crescia cada vez mais. Ao término da história, as crianças são conduzidas pela própria narrativa a perceberem que o final remete a um recomeço, uma outra história a ser contada pelos leitores, quando pontua que *"um dia uma semente, sua filhinha, se desprendeu lá do alto e foi rolando, rolando até cair no chão. [...] Agora é sua vez de contar a história"* (Ribeiro, 2004, p. 23).

E as crianças pontuam que começaria *"tudo novamente"*.

CONCLUSÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a compreender como a literatura infantil, alicerçada numa perspectiva de leitura interacionista, pode fomentar a mobilização de afetos estéticos, imaginativos e poéticos no corpo expressivo de crianças leitoras iniciantes, o qual, por sua vez, é um corpo plural, constituído de diversos outros corpos que dialogam com o meio através de expressões unívocas e repletas

de sentidos. Desse modo, a forma como o texto literário afeta e mobiliza as experiências do corpo expressivo colabora para o entendimento acerca da potencialidade da linguagem e dos seus efeitos, que evocam sentimentos, recordações, ideias, criatividade e imaginação de forma singular.

Analisando as interações dos corpos expressivos com os textos literários, ficou evidente as singularidades de sentidos que são construídos por cada corpo expressivo diante do texto literário. Também fica perceptível as conexões pessoais que os corpos expressivos realizam entre texto, contexto e experiências. Conexões essas estreitamente relacionadas com a potencialidade do ato de imaginar, o qual busca elementos do real para sua composição, sendo esta resultante de combinações particulares. Por fim, o estudo entrelaça apontamentos teóricos e seus desdobramentos práticos, propiciando que seus possíveis leitores reflitam sobre suas próprias abordagens dos textos literários no espaço escolar, na medida que os convida a adotarem um olhar e escuta centrado nas possibilidades de expressão do corpo expressivo dos leitores.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura.

Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto

Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual.

Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. O ritmo da vida: corporeidade, auto-expressão e desenvolvimento humano. *In*: OLIVEIRA, Humbertho.; CHAGAS, Marly. **Corpo expressivo e construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Mauad X : Bapera, 2008. Cap. 6. p. 128-148.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. Campo Grande: **Lusófona de Educação**, v. 18, n. 18, p. 111-123, 2011.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013. *E-book*.

RIBEIRO, Nye. **Uma viagem com muitas mães**. São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: Unesp, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 2003.



Heloyse Joanny Bruno Ribeiro
Geralda Macedo

LEITORES E LEITURAS:

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS E FRUITIVAS
A PARTIR DA CIRANDA DE LIVROS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6.3

A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar.

José Saramago

INTRODUÇÃO

A prática de leitura envolvendo a literatura infantil pode tornar-se caminho para a experiência estética do estudante. É possível que se torne constitutiva para a formação do leitor iniciante, pois sua prática mobiliza o imaginário, as emoções, sentimentos, linguagem e cognição de forma prazerosa e significativa. Ao interagir com os inúmeros enredos das narrativas, personagens, cores, artefatos imagéticos e sonoros, as crianças se deslocam para outros universos, saindo do mais próximo e real, para um mundo imaginário menos lógico, onde tudo é possível e não há necessariamente explicações.

Diferente dos livros didáticos de caráter conteudista, geralmente vinculados às práticas pedagógicas tradicionais, os livros destinados a leitores iniciantes são livres na composição de temas e enredos, imagens e irracionalidades, provocam liberdade para a criança entrar e vivenciar de fato experiências literárias. Através da leitura literária, a criança é levada a viajar por mundos ficcionais, sendo estimulada a sentir por meio de sua imaginação, emoções e experiências, como também a se identificar com personagens, viver aventuras e descobrir sentimentos diferentes, à medida que leem as histórias.

A literatura infantil deve estar envolvida em práticas sociais da vida da criança, como no contexto familiar por exemplo, favorecendo o desenvolvimento das linguagens e experimentações das emoções. As experiências literárias sugerem interações com a complexidade da vida ao conduzir as crianças a lidarem com a arte, produção

de sentidos, conflitos, signos e significados. Campos e Cordeiro (2011) chamam a atenção para a necessidade da presença da literatura na escola não somente com finalidades pedagógicas, mas também como instrumento de estímulo a prática da leitura pelo prazer, pela fruição, pelo deleite.

A leitura de fruição é o prazer de estar ali praticando a ação de se envolver com o texto, com as palavras, a narrativa. É sentir amorosidade para com a leitura literária e senti-la como aliada e não inimiga. A literatura colabora com o desenvolvimento das inúmeras características humanas em relação as operações complexas, quando através da leitura o leitor compara, identifica, analisa, discute, propõe ideias, busca identidades e compreensões sobre si e seu entorno.

Diante desses apontamentos, na perspectiva de conceber que a prática com os textos literários possibilitam desenvolver a função social de uma formação cidadã, nasce a ideia de elaborar trabalhos pedagógicos que apresentem potencial para oportunizar experiências de fruição literária com as crianças, como a Ciranda de Livros, que nos coloca em contato com a literatura que nos atravessa e nos encanta, transpõe nossa imaginação e nos faz crescer como sujeitos mais reflexivos e apaixonados por diversos conhecimentos.

A Ciranda de Livros, enquanto alternativa de formação leitora, busca experiências literárias para além do processo de escolarização. É um momento de interação e integração entre escola, estudantes e família. Essa experiência é composta pela liberdade de apreciação dos livros, imaginar, ler por prazer e transpor os muros da escola, ao experimentar a leitura em casa, com intenção de promover a participação da família nesse processo formativo de leitura.

Na proposta da Ciranda de Livros há uma ruptura com o modelo de uma literatura que seja apenas de cunho didático. Como elucidam Campos e Cordeiro (2011, p. 423) "a ciranda de livros consiste numa atividade para socializar obras literárias entre os alunos,



assim como incentivar o hábito da leitura entre as famílias. A ideia é envolver os pais e responsáveis em situações nas quais o livro seja o foco das atenções". Nesse sentido, seu objetivo está centrado em gerar experiências com a leitura literária, sem finalidades quantitativas, além de integrar nesse processo a participação dos familiares.

O presente artigo apresentará um relato de experiência, que tem por problema de pesquisa a seguinte questão: como as experiências vividas através da Ciranda de Livros mobilizam os sujeitos participantes na construção de um leitor de fruição?

Para responder essa indagação, temos como objetivo geral compreender como as experiências vivenciadas na ciranda de livros mobilizam os sujeitos participantes na construção de um leitor de fruição. E como objetivos específicos: analisar os efeitos da ciranda de livros na perspectiva de uma relação frutiva entre o leitor e a leitura literária; discutir os desdobramentos da proposta da Ciranda de Livros no espaço escolar e familiar, como alternativa de contato frutivo com a literatura infantil; Analisar como a participação da família durante os processos de leitura literária, afetam a criança na sua formação leitora.

A experiência discutida trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, que tem em sua metodologia a intencionalidade de desenvolver um projeto de leitura literária na escola, observando e participando no campo de desenvolvimento da pesquisa. Realizado em uma escola da rede privada do município de Solânea-PB, o projeto da Ciranda de Livros, que oportuniza momentos de experiência frutiva, foi destinado a estudantes que integram a instituição escolar e seus respectivos familiares e/ou responsáveis. A execução da proposta da "Ciranda de Livros" envolveu três semanas de trabalho, dividindo-se em três momentos distintos.

Como principais resultados, ficou perceptível que o projeto da Ciranda de Livros conseguiu afetar os participantes de maneira significativa e mobilizadora de experiências, ultrapassando o contexto escolar e atingindo outros espaços. Além disso, cooperou não somente com a aproximação afetiva entre o leitor e o texto, mas também no envolvimento dos familiares que vivenciaram uma aventura de descobertas, sentimentos e experiências através da leitura literária.

VELEJANDO EM ALGUNS CONCEITOS SOBRE A FRUIÇÃO

Fruição, substantivo feminino que denota um sentido ligado ao prazer. Julga-se então que a fruição, ou o ato de fruir, engloba-se no campo daquilo que nos traz certa satisfação, mas que ao mesmo tempo opera em níveis distintos de intensidade (Oberg, 2007). Quando falamos em fruição, dentro do campo da literatura, estamos nos dirigindo a experiências de deleite, apreciação, contemplação da obra. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conceito de fruição:

[...] refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais (Basil, 2018, p. 195).

Estar numa experiência de fruição é colocar-se sensível. Para cada texto, mobilizações diferentes, sensações de alegria, angústia, curiosidade, medo, prazer, identificação com personagens ou afastamento. Gêneros, linguagens e ilustrações, é nesse universo diverso e imaginativo que a literatura infantil se apresenta, atravessada pela potencialidade de experiências fruitivas, interativas e estéticas.

Desse modo, julga-se salutar o uso dos textos literários infantis durante todo processo de desenvolvimento leitor da criança, entendendo que o contato com textos diversos pode contribuir com situações da vida real em sociedade, enriquecendo os conhecimentos prévios que já foram construídos com as crianças e seu vocabulário (Brasil, 2018).

O ato de ler e fruir com a leitura é uma ação cognitiva complexa que envolve esforço, compreensão e concentração. Oberg (2007, p. 12) esmiuça ainda mais o conceito de fruição, explicitando que há nele particularidades que vão gerando no sujeito mobilizações de suas distintas “faculdades humanas (intelectuais, culturais, afetivas, sensoriais, entre outras)”. Então, há dentro da fruição não apenas um sentido estético de formação leitora, mas uma cumplicidade com um desenvolvimento cognitivo do leitor.

A fruição juntamente com a literatura são alvos de discussões por Oberg (2007), quando ela aponta que, por vezes, essa relação ocorre com fins de uma leitura instrumentalizada e calcada somente em princípios de escolarização, perdendo de vista a relação frutiva e gratuita de ler por apreciação da experiência. A experiência de uma leitura frutiva é deixada de lado para dar lugar a aprendizagem direcionada tão somente aos conteúdos escolarizados. Oberg (2007) agrega explicitando que:

Ao não valorizarem a leitura literária, enquanto ato que pode se justificar nele mesmo, e a fruição literária, enquanto categoria indispensável da significação e da experiência estética, tais posturas buscam *legitimar* as práticas com a literatura por meio de atividades variadas [...] que, muitas vezes, reduzem o texto lido a mera estratégia para aprendizagem de outros conteúdos (Oberg, 2007, p. 10, grifo do autor).

Considerar a literatura e a fruição nesse sentido as travam, pois consequentemente suas funções de prazer e contemplação vão sendo limitadas a práticas que se distanciam de uma leitura por prazer.

De outro modo, é na perspectiva de criar meios de experimentação que esse trabalho se encaminha, percebendo a complexidade da experiência literária e o que esta provoca na vida daqueles que a desfrutam. A fruição e a literatura infantil devem, portanto, ser consideradas em todos seus processos complexos, estéticos e cognitivos, que legitimam o desenvolvimento mais significativo e prazeroso na criança/leitor que as contemplam.

REVELANDO A NARRATIVA DA CIRANDA DE LIVROS

A Ciranda de Livros, é um projeto de leitura proposto pelo Núcleo de Educação da Infância (NEI), que consiste em oportunizar um contato mais próximo entre o mundo dos livros e as crianças. A proposta da Ciranda busca a participação dos familiares nessa aproximação entre criança e literatura infantil. A Ciranda de Livros é, como explicita Campos e Cordeiro (2011, p. 423), “[...] uma oportunidade de acesso à literatura infantil”, que oportuniza a socialização de literaturas infantis entre os estudantes e familiares, além de instigar a criação de práticas de leitura que possam ecoar por toda a vida.

É da ideia desses autores que se originou a “Ciranda de Livros” proposta para este trabalho, semelhantes em suas intenções, porém distintas em sua composição final. A Ciranda aqui desenvolvida tem outros objetivos, dando a este projeto um tom díspar do original. Há nessa ciranda uma busca por compreensão de como uma experiência de fruição literária pode mobilizar/impactar os sujeitos. Não há propostas de atividades didáticas para se fazer com as crianças sobre o texto que leram. A motivação aqui é sobre a experiência fruitiva.

METODOLOGIA

A experiência discutida trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, que tem em sua metodologia a intencionalidade de desenvolver um projeto de leitura literária na escola, observando e participando no campo de desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, a investigação desenvolvida é explicitada por Prodanov e Freitas (2013, p. 67) como uma pesquisa que “[...] se desenvolve a partir da interação entre pesquisador e membros das situações investigadas”, como também que busca nas pessoas e em suas participações sua fonte de dados. É se utilizando da pesquisa participante que esse trabalho se apoia, para tornar apropriada a interação na relação entre pesquisador e participantes de maneira metódica. Busca ainda traçar compreensões de situações específicas através da opinião dos envolvidos.

O projeto da “Ciranda de Livros” foi realizado numa escola da rede privada do município de Solânea-PB, destinado a participação dos estudantes que integram a instituição escolar e seus respectivos familiares e/ou responsáveis. A Instituição escolar em questão, está localizada em zona urbana, funcionando da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os participantes (familiares) foram informados pela escola acerca da realização desta pesquisa, explicitando o contexto do projeto “Ciranda de livros”, que oportunizaria um momento de experiência frutiva literária, a qual envolveria não somente as crianças, mas que visava a participação dos familiares no desenvolvimento do projeto. Faz-se necessário destacar, que o projeto contou com a participação de em média 70 estudantes e 50 familiares. Obteve o retorno de 33 questionários dos familiares.

A execução da proposta da “Ciranda de Livros” envolveu três semanas de trabalho, dividindo-se em três momentos distintos, os quais prosseguiram com suas especificidades. A primeira semana da Ciranda de Livros aconteceu no pátio da escola. Contou com

a presença dos familiares e estudantes que realizaram as escolhas do/dos livro/s de literatura infantil. Para a segunda semana reservamos a coleta dos questionários respondidos pelos familiares. Na última semana, dando andamento ao fechamento da pesquisa, sucedeu-se as rodas de conversa, onde transcorreu em um dia, dividido em dois momentos, destinados as crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse primeiro momento, foi considerada a liberdade que a experiência propõe, desde a escolha do livro até sua leitura e apreciação. A criança experimentou, se identificou com a capa do livro, título, figuras, cores e etc. É interessante pensar que esse tipo de experiência, que visa a fruição, necessita desse espaço de liberdade para tomar um primeiro passo de experiência interessante, significativa, em particular com as crianças da etapa de Educação Infantil.

Posteriormente a escolha do livro, foi entregue aos familiares o questionário para que respondessem em casa, com intenção de trazer suas impressões escritas sobre as experiências mobilizadas durante a participação deles na ciranda, bem como do momento de leitura da obra literária infantil realizada em sua residência juntamente com o/a estudante. O segundo momento deu-se com o prosseguimento da atividade de leitura do texto literário nas residências dos estudantes. O terceiro e último momento aconteceu na escola através de rodas de conversas.

Para obter a compreensão dos fenômenos envolvidos na Ciranda de livros, foram utilizados questionários impressos, direcionados aos familiares. As perguntas tinham a finalidade de buscar nos relatos, o sentimento norteador de sua participação na Ciranda de Livros, bem como de apresentarem como a leitura literária realizada com as crianças em suas residências os mobilizaram.

Dando prosseguimento, na terceira semana ocorreu o último momento. Este envolveu dois dias. Esse momento foi direcionado aos estudantes, no pátio da escola. Foram realizadas as rodas de conversas, que objetivaram a escuta da fala das crianças. Nesses dias, dialogamos sobre as impressões dos estudantes ao participarem da Ciranda de Livros, e como a presença de seus respectivos pais/familiares, como sujeitos também integrados nessa experiência, foram observadas pelas crianças. Escutamos como suas vivências com os livros, as narrativas, os personagens, os mobilizaram. Essa escuta/diálogo teve intenção de criar caminhos para enxergar como a fruição esteve presente durante esses processos e experiências vivenciadas pelos estudantes, englobando os dois momentos principais: o primeiro contato com as literaturas infantis e escolha do livro; e a leitura realizada entre a família.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Ciranda de Livros, no espaço escolar, acontecia em um ambiente decorado e com música, misturando o visual lúdico com as sensações auditivas. As crianças ficaram curiosas ao verem tantos livros diferentes e coloridos. Nesse cenário, iam fazendo a escolha espontânea de suas histórias. Pontua-se que, por trás do interesse da criança em escolher um livro, há um efeito mobilizador nela, seja de identificação, curiosidade ou desejo, resultando em uma produção de sentidos subjetiva e pessoal, pois como cita Scilar (1995, p. 41-42, *apud* Oberg 2007, p. 145) “[...] ler é um ato de vontade”, que através de um complexo impulso subjetivo, gera na criança o interesse.

As figuras 1, 2 e 3 demonstram a Ciranda de Livros acontecendo, despertando mobilizações espontâneas nas crianças de interesse na leitura e apreciação dos livros. Acompanhados de seus familiares ou em momentos pessoais na relação com a literatura infantil.

Figura 1 – A Ciranda de Livros

Fonte: acervo da autora, 2021.

Figura 2 – O encontro

Fonte: acervo da autora, 2021.

Figura 3 – Aproximações

Fonte: acervo da autora, 2021.

O primeiro momento da ciranda foi um convite à experiência visual, cognitiva, imaginativa, estética e física. Havia uma tamanha complexidade que não era vista a olho nu, mas que estava pulsando e acontecendo nos aspectos íntimos e pessoais das crianças e dos familiares acompanhantes, atingindo uma proposição de alçar vínculos entre o mundo literário e o mundo real concebível. Abarcando esse pensamento, Oberg (2007) faz suas considerações sobre os impactos da literatura na vida do sujeito, enfatizando que nela há contrastes, aspectos da vida real, do cotidiano humano, e explicita que “[...] a literatura aproxima-se da vida e do seres humanos: nestes, convivem, paradoxalmente, objetividade e subjetividade, simplicidade e complexidade, univocidade e plurivocidade, realidade e imaginação, evidência e mistério” (Oberg, 2007, p. 175), levando o sujeito a identificar-se com algum tema abordado, com seus conflitos ou sobre algo que gostaria de conhecer mais.

Durante o primeiro momento, foram visíveis determinados aspectos no comportamento de algumas crianças que não se contentavam em escolher apenas um livro. Para elas, não importavam a quantidade de páginas que os livros tinham ou quanto tempo teriam que gastar concentradas para ler, suas relações ali eram estabelecidas sem obrigatoriedade, apenas por interesse nesse universo literário.

A Ciranda de Livros cooperou não somente com a aproximação afetiva entre o leitor e o texto, mas também no envolvimento dos familiares que se disponibilizaram a estarem presentes nesse momento com suas crianças, abrindo os livros, lendo os títulos das histórias para/com elas, demonstrando interesse e compromisso. Nesse misto de participação dos sujeitos, experiências espontâneas de contemplação, apreciação, fruição e leitura, a primeira semana da Ciranda de Livros foi encaminhada, reservando ao seu primeiro momento um recheado ambiente de experiências significativas.

PAIS NARRADORES

O segundo momento da Ciranda de livros se desenrolou na casa das crianças. Lá foi o espaço reservado para a leitura do livro que escolheram na escola, juntamente com o familiar ou acompanhante. Foi um momento de compartilhamento envolvendo toda família.

No percorrer dessa semana, também houve a devolução dos questionários. Envolveu em média 50 familiares participantes, que retornaram 33 questionários respondidos. Através desses questionários, pudemos obter alguns indicadores significativos a respeito dos objetivos dessa pesquisa. Na fala dos familiares, encontramos relatos que apontam para efeitos de cunho positivo no desenrolar e resultado da Ciranda de Livros. Respeitando os termos expostos no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), não serão divulgados nomes dos familiares, esses serão representados por letras maiúsculas acompanhadas de números. Desse modo, vamos observar abaixo, as perguntas dos questionários e relatos obtidos. Com relação a primeira pergunta, "A Ciranda de livros chega à escola, como uma alternativa de tornar a leitura literária fonte de apreciação e fruição (prazer), durante um processo de leitura literária feito entre estudantes e seus respectivos pais ou responsáveis em casa.

Desse modo, gostaríamos de saber suas impressões sobre a ciranda de livros. Como você interpreta essa experiência? Sinta-se livre para relatar", obteve-se:

F1: *Experiência de prazer, diversão... raramente as maiores dos pais têm esse tempo devido o corre-corre do dia a dia, eu particularmente fui prazeroso pois foram os minutos onde me desliguei da vida real para viver o mundo da leitura com minha filha, momentos esses raros.*

F5: *Achei muito interessante, é uma maneira de despertar o interesse pela leitura e ainda aproxima, cria uma conexão entre criança e pai/mãe. Há uma conexão bem interessante.*

Destacam-se as falas dos familiares F1 e F5, que tem em comum um importante indicativo sobre como foi prazeroso criar um momento de pausa no dia, para estar com a criança e estabelecer um momento de aproximação entre ambos através da leitura. Oberg (2007) nos leva a reflexão quando nos faz pensar sobre a vida líquida e acelerada da "Sociedade do Conhecimento", na qual vivemos hoje e como reflete na questão das relações do sujeito consigo, com seu próximo e com o ato de ler. Nessa sociedade não somente o modo de viver é volátil, mas o ser humano é reflexo dessa liquidez. Não há tempo para se encontrar no mundo, parar, refletir, o que acaba por gerar crise de identidade no indivíduo, bem como um indivíduo que não pensa, analisa, dificultando suas relações. Nessa concepção, a literatura e a fruição nos tornam novamente a simbologia do nosso ser, como sujeitos complexos e cheios de significação, que tem particularidades e mobilizações dentro de si. Por isso, aponta que:

[...] a fruição literária apresenta-se como modo essencial de significação, como uma categoria fundamental da experiência estética ao mobilizar vários saberes, ao abarcar o sujeito como um todo. Processo dinâmico, construído no circuito texto/leitor/mediações, a fruição literária reeduca o homem – nestes tempos de 'liquidez' – vinculando- o não apenas à arte, mas também consigo mesmo e com outro (Oberg, 2007, p. 15).

Compreende-se que os efeitos gerados pelo projeto ultrapassaram a experiência de leitura, contribuindo na criação das diversas relações propensas, entre criança, familiar e leitura. Em conformidade a análise dos questionários, partiremos para a segunda pergunta: “Durante a leitura do livro de literatura infantil que fez para/com seu filho, o que conseguiu perceber no momento? Na sua opinião, essa experiência contribuiu para uma relação da criança e o interesse pela leitura do livro escolhido?”

F5: *Percebi o quanto a leitura é importante para o desenvolvimento da criança, pois no momento da leitura ela já passa a usar a imaginação, criatividade para compreender o que está sendo lido. Após a leitura (nome da criança) pediu o livro e contou a história de acordo com o entendimento dela.*

F16: *(nome da criança) ficou encantada com a história, interagiu, fez perguntas sobre a história. Disse que foi muito legal. Sim! Ela ficou com interesse em conhecer mais histórias. (pedindo mais).*

As respostas dos familiares sinalizam aspectos positivos para a experiência com a leitura de caráter frutivo. Eles narram que as crianças mobilizadas pelas histórias que ouviam/liam com seus pais, se sentiam estimuladas a imaginar e demonstravam interesse em ler mais. A experiência tornou-se não somente significativa para as crianças, mas também mobilizou os pais, fazendo com que eles pudessem estar sensíveis a relatar essas percepções. Esse contato com a literatura infantil, feita de modo a ouvir histórias traduz-se em formação leitora auditiva, até que a criança comece a desenvolver a escrita e leitura convencional. Abramovich (2009) enfatiza a importância de as crianças ouvirem histórias, de modo que “escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Abramovich, 2009, p. 16).

Dando prosseguimento a pergunta do questionário, segue a terceira e última: Você considera importante dar continuidade e pretende tornar esse tipo de experiência leitora, uma prática em casa? Para você, qual a importância dessa atividade?"

F3: *Sim, diariamente tento de maneira carinhosa incentivar-la, pois ela me vê como espelho pra sua vida, então eu acho maravilhoso e iremos fazer um cantinho de leitura, onde ela terá seu momento de aprendizado diário.*

F30: *Sim, com certeza tornara o hábito em minha casa, e que continue sempre esse projeto na escola.*

Essas respostas denotam o reconhecimento da literatura como um caminho relevante para a formação leitora das crianças desde muito cedo. É interessante pontuar ainda que alguns familiares já tinham práticas de leitura em casa, oportunizando ainda mais a essas crianças uma formação amorosa para com a leitura de fruição. Abramovich (2009, p. 16), a respeito desse primeiro contato das crianças com o mundo dos livros e o papel dos familiares nesses momentos, acrescenta que "o primeiro contato da criança com texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai um dos a voz, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas [...], livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais".

Além de mobilizar experiências estéticas, cognitivas e subjetivas dos sujeitos, o projeto ocasionou um impacto no cotidiano desses indivíduos, que perceberam a notável relevância que há em incentivar a leitura literária para as crianças, se fazendo presentes nessa formação.

AS CRIANÇAS NAS RODAS DE CONVERSAS

Em meio as experiências oportunizadas na Ciranda de Livros, chegamos as rodas de conversas com as crianças. Como já mencionado, esse momento direcionou-se a escuta e análise da fala das crianças após participação nos momentos da Ciranda de Livros em contexto escolar e domiciliar. Como cita Abramovich (2009, p. 143) "conversar com as crianças sobre o lido é fundamental".

O foco dos questionamentos com as crianças das turmas de Educação Infantil versou acerca do livro que escolheram, da história que estes contavam, seus personagens. Destaca-se abaixo, um pouco desse diálogo.

Pesquisadora: Gente, vocês lembram o nome da história que escolheram?

C1: Eu sei qual é a minha. A minha é do sapinho.

Pesquisadora: A tua era a do sapinho (nome da criança)? E o que tinha nessa história?

C1: Um sapinho ficava rindo do outro, porque ele achou ruim por causa da história "o sapo não lava o pé."

Pesquisadora: Mas (nome da criança), você ficou feliz ou triste, quando viu que os outros sapinhos estavam rindo do colega?

C1: Eu fiquei triste porque ele tava só, mas aí um homem ajudou ele.

Pesquisadora: E quem gostou de ler o livrinho em casa com o pessoal da família?

(Crianças levantam as mãos e dizem "Eu" em coro).

Enquanto a criança C1 relatava sobre sua experiência de leitura literária, as demais iam interagindo com a fala dela, onde se identificavam com as situações do texto comentado e faziam comparações com a vida cotidiana deles. Em um outro momento, uma criança relatou que queria ser o peixinho da sua história, mas salientou que não conseguia respirar debaixo da água, pois entrava água “aqui, aqui e aqui”, apontando para nariz, boca e orelha. Relembrando sobre elementos do livro, ela ainda explicitou que no fundo do mar havia tartaruga e outros animais aquáticos. Observamos que as histórias não se concentram apenas em opiniões estéticas, mas oportunizam conhecimentos, cognição, suas percepções da vida e novas aprendizagens sobre o mundo.

As crianças, demonstraram empolgação com a experiência, conseguiam narrar aspectos significativos para elas nas literaturas que leram e responderam ter gostado de ter lido com os pais, além de algumas explicitarem que “O papai ler historinha pra eu dormir”, “Meu pai ler história pra mim, que eu não sei ler”. Assim, ocorreu a roda com as crianças da Educação Infantil (3 a 5 anos), buscando aspectos mobilizadores em seus relatos orais. Abramovich (2009) ressalta a importância de ouvir as impressões das crianças em relação ao lido, de modo a identificar as aproximações e distanciamentos entre leitor e texto literário, e os efeitos que este produz no leitor.

É por esse caminho, que essa análise ocorreu, abrindo espaço para as crianças se expressarem. A roda de conversas com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental ocorreu posteriormente, com o mesmo propósito de compreensão sobre os efeitos da leitura do texto literário. Dessa forma, esse momento foi desenvolvido como um diálogo, onde os estudantes falaram sobre suas impressões do projeto e expressaram suas experiências com os livros lidos.

Pesquisadora: Então gente, a gente vai só conversar, tá bom? Quero ouvir vocês. Vocês gostaram de ler livros? Mas eu não estou falando desses que vocês têm tarefa de casa não. Esses livrinhos de historinhas.

Crianças: Sim!

C2: Tia, eu gosto porque nos livros tem um mundo de fantasias.

Pesquisadora: Um mundo de fantasias? Como assim?

C2: Porque tipo, a gente ver lá que acontecem coisas... Um animal fala, tem princesa... Essas coisas.

Em roda, falaram o nome dos seus livros, narraram um pouco dos enredos e o que havia chamado a atenção deles. Dentre os livros, havia alguns com temas simples, envolvidos na fantasia, no conto, nas aventuras, todavia, a literatura "Quando meu pai vai voltar?", tratava sobre uma temática importante e complexa da vida real, o que chamou atenção para discussão na roda.

Pesquisadora: Quando meu pai vai voltar? Esse livro tem um título curioso. Por que você o escolheu? (nome da criança)?

C1: Eu fiquei curioso pra saber, tia.

Pesquisadora: Era sobre o que esse livro?

C1: O separamento da mãe e do pai.

A criança foi relatando sobre a história e disse que "ficou com pena do menininho", mas não quis falar muito sobre o livro, demonstrou desconforto com o tema. Por estarmos no coletivo, seria inconveniente aprofundar o questionamento, pois talvez a criança estivesse buscando ali respostas para uma situação vivida por ela na vida real. Foi perceptível que o tema abordado naquela literatura o mobilizou mexendo com suas emoções, afinal o contato com uma literatura significativa tem esse poder. Oberg (2007, p. 148) argumenta que a fruição joga com os sentidos, de modo que a construção destes "[...] acontece em interações do sujeito consigo mesmo e com o mundo, em um dinamismo que implica tensões, contradições, articulações e desarticulações que atingem o leitor no momento da leitura".

São esses impactos literários no leitor que contribuem para uma prática frutiva de leitura, bem como de formação leitora para vida. Seguindo os diálogos, nos enveredamos por questionamentos a respeito de como havia sido a experiência de ler com seus familiares em casa. Segue abaixo algumas falas:

C8: *Eu gostei. Eu gosto de ler, conhecer personagens. Aí com meus pais eu ia mostrando pra eles a história. Deu até vontade de ler mais.*

C9: *Tia, eu gostei. Minha mãe disse que a gente vai fazer sempre.*

Nos relatos das crianças, compreendemos que o projeto oportunizou a fruição e a mediação no estreitamento das relações entre o sujeito e a literatura, como também de seus familiares, percebendo um conjunto de aspectos significativos nas experiências propostas pela Ciranda de Livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fruição, no campo da literatura e da construção de uma leitura literária significativa, é um importante processo embebido de complexidades, com finalidades mobilizadoras, que levem o leitor ao bem-estar da gratuidade em ler. Nesse movimento, a pesquisa aqui desenvolvida foi pensada com a concepção de conduzir os participantes a experiências que ocupassem espaços: escolar e domiciliar –, além do mundo subjetivo, num contato positivo e frutivo com uma leitura literária de perspectivas livres de obrigações didáticas, a qual de maneira metódica buscou compreender como as experiências vivenciadas nesses contextos, podem ter afetado os participantes.

Não obstante, o projeto da Ciranda de Livros, conseguiu afetar os participantes de maneira significativa e mobilizadora, não

somente na perspectiva da formação leitora das crianças, mas no cotidiano em suas casas, afirmando a relevância que a literatura infantil tem para a vida das crianças, cabendo pensar que ela mobiliza conhecimento, sentimento, emoção, cognição, linguagens, relações – criança, o outro e o mundo –, e diferentes produções de sentido, que movem o entorno da criança e a tornam mais sensíveis, crítico-reflexivas e autônomas em suas percepções/interpretações a respeito da vida.

Em suma, compreendemos que a fruição ocorre de fato, quando envolve experiências que tecem relações entre o leitor e a literatura de maneira livre, com mediações que perpassam os contextos dos ambientes e sujeitos, considerando o ato do leitor em sentir-se livre e motivado a ler e continuar dentro desse processo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPOS, Rebeca Ramos; CORDEIRO, Sandro da Silva. Leitura na Educação Infantil: A Ciranda de Livros como Alternativa para a Formação do Leitor. In: AZEVEDO, Fernando *et al.* (Coord). **Globalização na Literatura Infantil, Vozes, Rostos e Imagens**. Raleigh: Lulu Enterprises, 2011, p. 419 – 431.
- OBERG, Maria Silva Pires. **Informação e Significação**: a fruição literária em questão. 2007. 211f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

IV

*Bruno dos Santos Silva
Maria Aparecida Lucas da Silva
Geralda Macedo*

UMA PROPOSTA SEMIÓTICA A PARTIR DA OBRA “O GRITO”, DE EDVARD MUNCH:

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO
MOBILIZADORAS DE SIGNIFICAÇÕES



Produções de sentidos das crianças em interação com a obra de Edvard Munch "O grito".

Uma criança pontua que iniciaria com *"era uma vez um homem que estava passeando com medo"*; outra assinala que o homem estava *"passeando no rio na ponte com medo"*; outra criança completa que *"ele ficou chocado porque viu dois homens"*; outra já relaciona o medo com a ação de colocar as mãos no rosto quando argumenta *"por isso ele colocou a mão no rosto"*; uma outra criança segue enfatizando o medo do homem quando diz que *"ficou com medo, chocado"*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho contempla o estudo acerca das potencialidades da leitura dentro de uma perspectiva interacionista, enfatizando as relações entre autor, texto e leitor a partir do uso de estratégias de leitura e das contribuições da semiótica no processo de leitura, sendo um meio de construção de sentidos, significações e ampliação das compreensões do leitor diante do texto. Trata-se de uma temática que evidencia a necessidade de superação das práticas de leitura consagradas pela tradição escolar, para dar lugar às práticas de leitura que contemplem as potencialidades e sentidos da linguagem das crianças em suas diferentes manifestações.

O presente estudo busca responder à seguinte problemática: como as estratégias de leitura, dentro de uma abordagem interacionista, se relacionam com os pressupostos da semiótica? Para tanto, o objetivo geral consiste em compreender como as estratégias de leitura, dentro de uma abordagem interacionista, se relacionam com os pressupostos da semiótica a partir da leitura da obra "O grito", de Edvard Munch. Como objetivos específicos, lista-se: (i) apresentar indicadores acerca das relações entre estratégias de leitura

e semiótica; (ii) utilizar estratégias de leitura para a leitura semiótica da obra artística “O grito”, de Edvard Munch, em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental; (iii) identificar as significações e sentidos construídos pelos leitores a partir da obra de arte escolhida.

Em termos metodológicos, o estudo é de natureza aplicada, de abordagem qualitativa. Em relação ao lócus, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Bananeiras no interior da Paraíba. Como sujeitos, têm-se 19 estudantes de uma turma de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A prática de leitura desenvolvida foi norteada por uma perspectiva de leitura interacionista e pelos pressupostos da semiótica, contando com uso de estratégias (Souza; Cosson, 2011) para a leitura da obra “O grito”, de Edvard Munch. Foram realizadas três intervenções em dias diferentes, que compreendem o contato dos estudantes com a obra, seguido de uma primeira releitura; apresentação de um vídeo visando a expansão dos sentidos acerca da obra artística; uma roda de conversa seguida de uma segunda releitura para compor o mural “O grito”, sendo finalizada por uma produção textual dos estudantes sobre suas percepções e apreciações em relação a obra de arte.

Como forma de coleta de dados, utilizou-se da observação e do material pontuado no diário de bordo, sendo a análise dos dados norteada pela análise de conteúdo como meio de construir interpretações acerca da experiência de leitura. Dentre os principais resultados, ficou perceptível que as estratégias de leitura, dentro de uma abordagem interacionista e dialógica, associadas aos textos semióticos possibilitam uma maior aproximação entre autor, texto e leitor, na medida em que expandem sentidos e compreensões do sujeito leitor.

CONCEPÇÕES DE LEITURA E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Diferentes perspectivas orientam as práticas de leitura no contexto escolar. A escola, mais precisamente o professor, tem sua prática de leitura fundamentada em diferentes concepções que assinalam diferentes papéis para os sujeitos envolvidos no processo educativo. De um modo, tratam-se de pressupostos legitimados pela tradição escolar, que limitam a atuação do leitor diante do texto, pois os encaminhamentos estão direcionados para questões meramente gramaticais, de codificação e decodificação, cópia de informações e preenchimento de fichas de leitura. Dessa forma, a leitura está fundamentada em “práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem” (Kleiman, 2002, p. 16), que sinalizam para a fragmentação do conhecimento.

Koch e Elias (2011) abordam diferentes concepções de leitura que orientam as práticas de leituras escolares. A primeira concepção compreende o foco no autor, a qual diz respeito às ideias apresentadas pelo autor do texto, tornando o leitor alguém passivo, um reproduzidor de ideias, uma vez que os pensamentos deles precisam coincidir com as que foram passadas pelo autor (Koch; Elias, 2011). A segunda concepção é determinada pelo foco no texto, que se refere ao fato de decodificar as palavras do texto e sua estrutura, mesmo que não produza sentido algum para o leitor. Segundo Koch e Elias (2011), o texto é um produto codificado por um emissor a ser decodificado pelo leitor, de modo que a leitura está limitada ao “reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (Koch; Elias, 2011, p. 10).

Diante da concepção autor-texto-leitor podemos analisar que, diferente das concepções anteriores, ela é a que mais se encaixa em nossa pesquisa, visto que se trata de uma concepção que enseja a participação do leitor no texto, tornando-os autores e construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto (Koch; Elias, 2011).

Por isso, esta pesquisa tem como principal pressuposto o foco na interação, pois através dessa concepção de leitura o leitor se torna ativo no processo, permitindo que seus valores socioculturais e sua realidade façam parte do seu desenvolvimento cognitivo. Essa perspectiva é muito eficaz para tornar os estudantes sujeitos críticos e capazes de aprender por meio do que já lhes é sabido, uma vez que todos os sujeitos inseridos em uma sociedade trazem uma bagagem cultural e se comportam a partir do que elaborado em interação com o sociocultural. Nesse contexto, como enfatiza Vygotsky (2007, p. 135), "a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros".

Em razão disso, situar a leitura pautada na informação do texto ou no autor, não garante um bom desenvolvimento intelectual, linguístico e afetivo porque o leitor não pode representar além do que está sendo transmitido pelo próprio texto. O sujeito leitor, portanto, não conseguirá desenvolver as habilidades necessárias à compreensão e construção dos sentidos nos textos de maneira completa, já que não haverá sua participação, apenas a reprodução de ideias.

É muito comum no cotidiano do/a docente, principalmente dos anos iniciais, ele/a ter que se espelhar no livro didático para ministrar suas aulas, e o problema se agrava quando esse professor/a pede que as respostas dos alunos sejam iguais às contidas no livro. Seguindo a concepção de Freire (2020, p. 47) "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Trata-se de uma situação que

requer a reflexão acerca da qualificação profissional, da formação inicial e continuada, do contexto em que o ensino é desenvolvido, das perspectivas de sociedade, escola, educação e dos sujeitos que se deseja formar.

Diante da situação que limita o evento interativo e dialógico com o autor, texto, leitor e contexto, é evidente a ausência de uma prática nutrida por leituras, pressupostos teóricos e metodológicos. De outro modo, dentro de uma abordagem de leitura direcionada pelos pressupostos da interação e dialogicidade na construção do sentido do texto, em que o profissional mediador das práticas de leitura possui sólido saberes teóricos, práticos e metodológicos, a leitura torna-se então significativa, pois possibilita aos estudantes a construção de sentidos, interpretações, formas de perceber e sentir o texto, de manifestar o conhecimento adormecido e sico-lo latente.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SEMIÓTICA: O LEITOR E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A perspectiva interacional da língua e da linguagem é amplamente contemplada pelos pressupostos teóricos e metodológicos das estratégias de leitura defendidas por Souza e Cosson (2011), as quais são comumente associadas às práticas de leitura do texto escrito, mas que também possuem a flexibilidade de serem desenvolvidas com outras linguagens, diversos gêneros e suportes de texto/leitura. Trata-se de uma perspectiva cujo enfoque sociointeracionista sugere aproximações dialógicas entre autor, texto e leitor.

As estratégias ou habilidades de leitura são muito importantes, pois auxiliam o professor a desenvolver suas práticas de leitura de uma forma mais significativa, contemplando diversas situações de letramento, tornando essa atividade mais interessante, empolgante e experimental para os alunos. As estratégias são: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. Apesar de terem funções diferentes, as estratégias de leitura se apresentam de forma simultânea nas práticas de leitura, complementando-se e promovendo sentidos quando atuam de formas conjuntas.

As estratégias de leitura são, portanto, um meio de transitar entre a linguagem verbal e não verbal, de modo a atingir diferentes graus de significações e sentidos pelo leitor, potencializando a prática de leitura. Tanto os textos verbais quanto os textos não verbais, numa perspectiva interacionista, mobilizam e articulam os conhecimentos do leitor, direcionando-o a construir os sentidos e significados do texto. Nesse cenário, surge a semiótica, a qual “considera que a produção de sentido de um texto ocorre como um percurso gerativo, que vai do mais simples e profundo ao mais superficial e complexo” (Teixeira, 2008, p. 301).

Utilizar elementos semióticos em sala de aula implica em desenvolver a capacidade cognitiva do aluno, pois ela está atrelada aos meios pelos quais os alunos irão aprender, logo, isso permite explorar uma gama de conhecimentos, ainda mais quando as estratégias de leituras se tornam presentes nas discussões. Santaella (1983) assim se refere à semiótica:

Um processo como tal não pode ser traduzido em uma única definição cabal, sob pena de se perder justo aquilo que nele vale a pena, isto é, o engajamento vivo, concreto e real no caminho da instigação e do conhecimento. Toda definição acabada é uma espécie de morte, porque, sendo fechada, mata justo a inquietação e curiosidade que nos impulsionam para as coisas que, vivas, palpitam e pulsam (Santaella, 1983, p. 6).

No caso da semiótica, seu conceito e seu alcance enquanto ramo da ciência é bem mais amplo. Por isso, torna-se ideal trabalhar semiótica simultaneamente com as estratégias de leitura, de modo a mobilizar os diferentes elementos da realidade do leitor, as suas percepções, as suas múltiplas inferências e modos de atribuir sentidos e significados ao que é vivenciado na leitura. Lidando com diferentes recursos e manifestações da linguagem, a semiótica expande as possibilidades de sentidos de um dado material de leitura. Assim, o leitor tem acesso a variados recursos, elementos e informações que potencializam a leitura e ampliam as possibilidades de interação com o texto.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente estudo é de natureza aplicada, pois visa promover conhecimentos acerca das relações existentes entre estratégias de leitura e semiótica na construção de significações. Quanto a sua abordagem, está situado no campo da pesquisa qualitativa, em que há para Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “[...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, uma vez que é norteadada pela explicação dos fenômenos e concessão de significados. Em relação ao *lócus*, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, do município de Bananeiras, interior da Paraíba. Como sujeitos, têm-se 19 estudantes de uma turma de 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A prática aqui desenvolvida foi norteadada por uma perspectiva de leitura interacionista e pelos pressupostos da semiótica, contando com uso de estratégias de leitura (Souza; Cosson, 2011) como possibilidade de proporcionar situações interativas entre sujeitos, obra e autor. Foram realizadas três intervenções em dias diferentes. A primeira intervenção compreendeu o contato e leitura inicial

dos leitores com a obra “O grito”, seguido de uma releitura. A segunda intervenção contemplou um estudo aprofundado da obra, a partir de um vídeo semiótico, do autor Edvard Munch e outras produções de sua autoria. Na terceira intervenção foi realizada uma roda de conversa seguida de uma releitura final, mesclando obra de arte e a imagem de cada estudante para compor o mural denominando de “O grito”. Como forma de finalizar a prática de leitura, os estudantes foram solicitados a realizarem uma produção textual sobre suas percepções e apreciações em relação à obra de arte de Edvard Munch.

Como forma de coleta de dados, utilizou-se da observação direta nas práticas de leitura, bem como os dados pontuados no diário de bordo dos pesquisadores. Para analisar os dados coletados, contou-se com a análise de conteúdo, a qual é designada, segundo Bardin (1977, p. 42, grifos da autora), como sendo “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos*” do pesquisador em relação às mensagens e seus contextos de produção/recepção. Assim, a análise do conteúdo requer do pesquisador reflexões lógicas, coerentes e justificadas, tendo como ponto de partida as mensagens do emissor (objeto de estudo) e seu contexto (objeto de estudo), que são analisadas, categorizadas e interpretadas de forma consciente e crítica (Bardin, 1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizadas três intervenções, as quais tiveram como objeto artístico a obra de arte “O grito”, de Edvard Munch, abordada em sala de aula com os estudantes de uma forma contextualizada e significativa. A escolha da obra se deu pelo fato de se tratar de uma pintura que intriga o leitor, mobiliza sentimentos e percepções,

fazendo-o refletir sobre as cores, traços e contextos. Para tanto, houve um breve diálogo com os estudantes com vistas a mapear seus conhecimentos acerca das experiências que tiveram com obras de artes, sejam no contexto escolar ou não, sendo importante também entender quais leituras e gêneros textuais estavam presentes em seus cotidianos. Os estudantes responderam que conheciam poemas, contos e histórias em quadrinhos. Quando questionados sobre o lugar que vivenciaram tais leituras, os estudantes responderam que é através dos pais, amigos e da professora da sala.

Outro ponto a ser destacado é a participação das crianças em sala. Algumas delas se comprometeram em responder às questões propostas, salientando suas interpretações acerca do texto exposto. Por isso, a interação na sala de aula precisa ser constante, uma vez que os alunos, enquanto pequenos, não possuem tanto filtro quanto os mais velhos. Através disso, trabalhamos através da oralidade e participação dos estudantes em sala, de forma mediada.

1ª INTERVENÇÃO – “O GRITO”: INTERAÇÕES ENTRE LEITORES E OBRA

Foi entregue a cada criança a pintura impressa “O grito”, do pintor Edvard Munch, para que a observasse. Após realizarem a apreciação individual, as crianças foram questionadas acerca do que sentem ao ver a imagem, as quais respondem que sentem medo, enquanto outras se dizem que estão “*sem medo*” ou “*curiosa*” com a imagem. Já era esperado que as respostas estivessem vinculadas a algum sentimento negativo. Até mesmo para adultos, seria uma resposta bem previsível. Entende-se que em algum momento de suas vidas, as crianças fizeram conexão do sentimento de medo com a imagem exposta, pois a figura retratada está com as mãos ao

rosto, expressando um semblante aterrorizante. Logo, elas fizeram alusão que a pessoa da pintura estava assustada e, consequentemente, com medo de algo.

Diante da situação, contemplou-se a estratégia de conexão, pois as crianças ativaram seus conhecimentos prévios, de modo a estabelecer relações com o que estavam lendo com as suas realidades, com suas recordações, vivências, leituras e experimentações (Souza; Cosson, 2011). Ainda, foi contemplada a estratégia de conhecimentos prévios, que se dá quando o professor mostra uma imagem ou conta uma história para o estudante que, por sua vez, ativa ou traz na memória os mesmos conhecimentos que já possuem a respeito do que está sendo apresentado naquele momento, ajudando-a no processo de compreensão do texto não verbal. Dessa forma, sinaliza o momento em que “o leitor ativo conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido. Assim, antes de ler, as crianças geralmente acionam conhecimentos prévios que podem estar relacionados às ideias do texto” (Souza; Cosson, 2011, p. 104). Em relação a presença de pinturas em seus contextos, as crianças pontuam que não possuem, enquanto outras assinalam que sim, e uma delas especifica que em sua casa há uma pintura da natureza.

Quando questionadas acerca de quem é representado na obra, uma criança responde que se trata de “*um homem*”, outra diz que se trata de “*uma mulher*”, já que a pessoa “*está de vestido*”, enquanto outra argumenta que se trata de “*um fantasma*”, já que a pessoa na pintura “*tem uns negócios preto*”, e outra criança justifica que a pessoa “*está com a mão na cabeça*”. Ao serem questionadas se o personagem está sozinho na obra, as crianças respondem, de forma alternada, que “*tem mais fantasmas ali atrás*”. Nas conclusões acerca dos elementos presentes na obra, elas relacionaram o fato de o personagem sentir medo em razão das duas figuras localizadas atrás da figura principal, evidenciando que se tratava de fantasmas e ladrões. Desse modo, as crianças lançam ao texto visual perguntas e respostas para construir os sentidos, e realizam inferências.



A estratégia de inferência diz respeito à interpretação do leitor ao texto lido, são as impressões que ele/a tem a partir do título do texto, da capa do livro, da imagem que está sendo exibida. Ao ler o texto é comum que se julgue o seu conteúdo a partir do seu título ou até mesmo da sua estrutura, discernindo se é bom ou ruim, ou até mesmo ao enredo apenas por suposição. Essas reflexões, palpites iniciais é o que é chamado de inferência e pode-se sempre sicolog-la em sala, permitindo que os alunos deem suas impressões iniciais ao texto, para depois abordar outra estratégia que é a visualização. Souza e Cosson (2011) argumentam que a inferência:

é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas (Souza; Cosson, 2011, p. 104).

Outra estratégia conduzida no processo de interpretação da obra foi a de perguntas ao texto, a qual desenvolve a capacidade cognitiva dos alunos e ao mesmo tempo permite maior compreensão do texto não verbal. Quando se realiza perguntas, avalia-se se elas estão contemplando a obra lida ou precisam ser reformuladas. Mas de todo modo, essa habilidade permite indicar elementos da obra que passaram despercebidos durante a leitura. Trata-se de uma estratégia que possibilita os leitores “[...] a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio” (Souza; Cosson, 2011, p. 105).

Quando questionadas sobre o motivo de ele/ela ou fantasma ter colocado as mãos no rosto, uma criança responde que se trata de “um gato!”, outro assinala que a causa é “uma câmera!”, outra pontua que “ele está desesperado”, outra assinala que “ele viu os dois fantasmas que estavam ali atrás, então ele colocou a mão no rosto”. Ao serem questionadas sobre o desespero da pessoa da pintura, uma criança pontua que ela “tá com medo do ladrão”, enquanto outra diz que “tá com medo

de entrar no rio". Nesse momento, as crianças são questionadas sobre a presença do rio e onde este estaria na pintura, e respondem: que há um rio *"ali atrás"* e que *"também tem um barco"*. As respostas sinalizam para o fato de como a imaginação é mobilizada nas crianças a partir da obra, revelando também o diálogo com aspectos entrelaçados com suas realidades cotidianas, existenciais. Portanto, enfatizam a realidade conhecida pelas crianças em situações que causariam medo, que fariam viverem reações, comportamentos semelhantes como a figura principal da pintura. Vale ressaltar que esse "comportamento" se refere à ativação de sentimentos não desejados, pois a imagem retrata de forma irônica, uma situação de angústia.

No episódio descrito acima foi trabalhada a estratégia de inferência e simultaneamente a estratégia de visualização. A estratégia visualização não deixa de ser uma inferência e, desse modo, ambas precisam ser trabalhadas em conjunto. Essa habilidade permite criar imagens, sensações e sentimentos do que está sendo lido, permitindo mais conexão com o texto e ganhando significado, pois se constrói um universo fantasioso a partir da subjetividade. Assim, "ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa" (Souza; Cosson, 2011, p. 104).

Quando questionadas sobre as possíveis mudanças que realizariam no personagem da pintura, as crianças pontuam que substituiriam a figura da pessoa por *"uma vaca"*, outras crianças dizem que *"colocaria eu"*, *"eu também colocaria eu"*, *"eu também"*. Questionadas acerca da mudança de cores, grande parte das crianças pontuaram que colocariam a cor azul na pintura, outras crianças assinalam que substituiriam pela cor rosa e vermelha. Ao serem questionadas sobre os motivos da grande maioria ter escolhido a cor azul, as crianças sinalizam que o azul *"é a cor do céu"* ou *"porque o céu é azul"*. Questionadas sobre que lugar é representado na pintura, uma criança diz que é *"no rio"*, outra pontua que se trata de *"outro planeta"*.

Na situação descrita é contemplada a estratégia de inferência, pois as crianças imprimem suas percepções acerca da obra e de como realizariam as mudanças. A estratégia de visualização também se faz presente na medida em que as crianças criam imagens pessoais acerca da obra, se projetando ou projetando outros elementos para integrar a imagem da obra. Ainda, assinalam a estratégia de inferência, pois ao situarem a cor do céu como sendo azul, sinalizam para uma releitura da obra de acordo com suas percepções e interpretações.

Em seguida, as crianças foram questionadas sobre a história que contariam a partir da obra que estavam observando. Uma criança pontua que iniciaria com *"era uma vez um homem que estava passeando com medo"*; outra assinala que o homem estava *"passeando no rio na ponte com medo"*; outra criança completa que *"ele ficou chocado porque viu dois homens"*; outra já relaciona o medo com a ação de colocar as mãos no rosto quando argumenta *"por isso ele colocou a mão no rosto"*; uma outra criança segue enfatizando o medo do homem quando diz que *"ficou com medo, chocado"*. Quando questionadas acerca do final da história, uma criança diz que *"não aconteceu nada"*; outra criança pontua que *"o fim foi ele olhando para o barco, caminhando pela ponte"*; enquanto outra criança não cria um desfecho, apenas pontua que *"fim"*. Na situação, portanto, é perceptível a forte presença das estratégias de inferência e visualização, que atuam na busca pela descoberta do que está implícito, não dito, na obra, construindo inúmeras facetas para validar uma possível interpretação, fazendo surgir um evento narrativo.

De forma a concluir a primeira intervenção, foi solicitado que as crianças realizassem um desenho que representasse a imagem "O grito", porém da maneira que eles gostariam que a imagem fosse, a cor da imagem, o personagem, o cenário, entre outras modificações. Nesse sentido, trata-se de potencializar as estratégias até aqui apresentadas, visto que ao recriar a obra, a criança estará mobilizando seus conhecimentos prévios, estabelecendo conexões entre suas vivências e a obra, realizando inferências de acordo com suas interpretações e exteriorizando suas visualizações, imagens pessoais e percepções.

2ª INTERVENÇÃO – POR TRÁS DE “O GRITO”: AMPLIANDO COMPREENSÕES

Para a segunda intervenção, foi apresentado um vídeo semiótico que explicava detalhadamente a obra “O grito”, o vídeo explicava quem era Edvard Munch, as obras de arte do autor e o que era movimento expressionista. Assim, emerge a estratégia de síntese, que será trabalhada de forma mais detalhada na terceira e última intervenção. As crianças assistiram curiosamente. Quanto a escolha dessa ferramenta como meio explicativo, Silveira (2007) afirma:

A Semiótica, como já foi possível perceber, é uma ciência formal que tem por objetivo estabelecer como devem ser todos os signos para uma inteligência capaz de aprender através da experiência. Deve, pois, conjugar dois aspectos para constituir-se: construir diagramas que lhe permitam explicitar as relações essenciais na constituição dos signos como pensamento e conferir como base para essa construção os elementos fundamentais com os quais se compõe o universo de toda e qualquer experiência. Deverão daí resultar as formas permitidas para a representação da realidade fenomênica (Silveira, 2007, p. 38).

Enquanto o vídeo estava sendo exibido, percebemos que os estudantes estavam atentos às informações, como se estivessem confirmando as inferências iniciais que tiveram acerca da obra. Aos poucos eles iam sintetizando as ideias e compreendendo que a pintura, na verdade, retrata um momento da vida do artista, no qual ele se sentiu angustiado e pareceu-lhe ouvir um grito, então ele resolveu transpassar esses sentimentos na pintura “O grito”. Contempla-se, assim, a estratégia de sumarização, a qual permite extrair do texto a sua essência, possíveis discursos acerca dos afetos do outro, uma possível intenção a ser destacada na obra, e dessa forma os alunos terão melhor compreensão leitora do texto lido, imaginado,

experimentado. É, pois, uma forma de “[...] aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe” (Souza; Cosson, 2011, p. 105).

Desse modo, as crianças puderam entender que o ícone principal da imagem com as mãos no rosto tratava-se da representação de sentimentos de uma pessoa, não porque estava com medo das duas figuras que as crianças inferiram serem fantasmas ou ladrões. Compreenderam também que as gravuras pintadas em preto representam dois amigos e que o artista não estava só durante sua crise de ansiedade. A cor do céu em vermelho representa o sangue, segundo as explicações do vídeo. As crianças observaram muito fortemente esse detalhe, que lhe causaram estranhamento. Talvez por estarem habituados com a cor do céu ser naturalmente azul, e ao depararem com um fenômeno nunca antes vivenciado tenham estranhado, interpretando-o como algo incrível ou até mesmo aterrorizante, como se fosse o fim do mundo.

De forma a retomar alguns pontos importantes do vídeo, as crianças foram questionadas sobre o motivo de o céu oscilar entre as tonalidades vermelha, amarela e laranja. Uma criança responde que se trata de “*sangue*”, enquanto outras assinalam que se trata de “*sangue vermelho*”. As crianças não atentaram para o ano em que a obra foi feita, mas assinalaram que o processo de criação passou por algumas tentativas até chegar à obra final. Ao serem questionadas acerca do que Munch havia escrito em seu diário pessoal, as crianças argumentam que ele havia escrito que “*caminhava sobre a ponte com os amigos*”, se contrapondo a interpretação das crianças de que aquelas sombras que se encontravam atrás do personagem eram fantasmas ou homens estranhos.

As crianças verbalizam que o quadro “O grito” se encontra no museu Munch e que se trata de uma obra cara. Quando questionadas sobre o desejo de ter a obra em casa, algumas crianças dizem que queriam tê-la, pois tinham achado a obra bonita, enquanto

outras revelam que não queriam tê-la, sem justificar verbalmente seus posicionamentos. Contudo, uma criança sinaliza uma expressão de repulsa em relação a obra.

Figura 1 – Crianças assistindo o vídeo da obra “O grito”



Fonte: acervo dos autores, 2021.

3ª INTERVENÇÃO – A RELEITURA COMO MATERIALIZAÇÃO DA APROXIMAÇÃO ENTRE A OBRA, O AUTOR E O LEITOR RECRIADOR

Nesse terceiro momento, em uma roda de conversa realizamos uma releitura da obra “O grito”. Para tanto, foi contemplada a estratégia de síntese, marcada pelo momento de recapitular todo o texto. Segundo Souza e Cosson (2011), a síntese:

[...] ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos

novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto (Souza, cosson, 2011, p. 105).

Assim, se estabelece aproximações entre a estratégia de síntese com a releitura. Trata-se de uma releitura que está no plano das representações, que estão vinculadas à imagem que dá origem ao ato de recriação. É, pois, uma releitura que está associada a exteriorização e apresentação de outros significados, situações e contextos, em que cada grito representado na releitura corresponde a uma situação específica construída pelos estudantes. Contudo, é perceptível que os estudantes ainda possuem certo receio de desconstruir a imagem original e buscar outras possibilidades de composição.

De forma coletiva, foi construído o mural da obra “O grito”, com as fotos de todas as crianças. Em seguida, foi entregue uma folha em branco para que escrevessem da forma que elas soubessem o que acharam ou sentiram ao estudar a obra de arte de Edvard Munch.

Figura 2 – Releituras finais com base na obra “O grito”



Fonte: acervo dos autores, 2021.

CONCLUSÕES FINAIS

Desenvolver essas atividades nos proporcionou maior reflexão acerca de como as estratégias de leitura, dentro de uma perspectiva interacionista, dialogam com a semiótica e expandem os sentidos construídos pelos leitores. Quando os estudantes se depa-ram com um ensino tradicional, que tem como base a leitura como decodificação e memorização, se tornam leitores passivos, pois as práticas limitam as situações dialógicas, reflexivas, de recepção e reconstrução do texto. O desenvolvimento das práticas de leitura a partir de uma perspectiva interacionista e dialógica, orientados pelos pressupostos da semiótica, pelas estratégias de leitura e pela realização das mediações nos fez perceber as potencialidades do olhar do leitor em relação ao texto, do quanto são participativos – e até mesmo os mais tímidos demonstraram interesse em falar – e de como uma prática de leitura se torna significativa ao dar abertura para que o leitor adentre no texto de diferentes formas, considerando os modos de significações e o contexto do leitor.

É importante salientar que durante esse período de exposição aprendemos muito com as falas das crianças e através das observações feitas por elas sobre a pintura. Durante a aplicação, notamos que, mesmo sendo pequenas, elas já desenvolveram raciocínio da realidade que estão inseridas, principalmente a respeito da violência existente no país, atribuindo o medo a uma situação de periculosidade. Dessa forma, demonstram que em algum momento de seus contextos, os pais, a comunidade religiosa, a própria instituição escolar, redes sociais ou programas televisivos se mostraram como fonte de informação que acabam sendo transpostas para suas releituras e verbalizações. Assim, percebemos as relações que os leitores estabelecem entre texto e contexto.

Portanto, chegamos à conclusão que de fato as crianças aprendem muito com os mais variados gêneros textuais e que uma

mediação docente pautada em pressupostos teóricos e metodológicos consistentes auxilia na construção de sentidos e inferências pelo leitor. Assim, o foco na interação em sala de aula permite o desenvolvimento dos alunos, estimulando autonomia e aumentando a capacidade cognitiva deles em compreender e solucionar problemas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013. *E-book*.
- SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?** Coleção primeiros passos. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. **Curso de Semiótica Geral**. São Paulo: Quartier Latin, 2007.
- SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: Unesp, 2011.
- TEIXEIRA, Lucia. Para uma leitura de textos visuais. Língua portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural. São Paulo: **EDUC**, p. 299-306, 2008. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/cps/referencias-basicas.php>. Acesso em: 25 set. 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



V

Alda Macêdo

LINHAS E CONTORNOS: LETRAMENTOS DA CARTOGRAFIA ESCOLAR

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6.5)

O território é o chão e mais a população, isto é uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que está falando em território usado, utilizado por uma população (Milton Santos, 2003)

INTRODUÇÃO

A construção do artigo tem como base refletimos sobre questões inerentes à formação da cidadania, a vivência de ações pedagógicas e éticas a partir de cada aluno/criança-professor em espaço escolar. Para explicitar nossa motivação pelo estudo, tomamos como base o pressuposto de que o ensino da Geografia escolar, no nosso caso o Letramento cartográfico, estão presentes na vida do ser humano na mais tenra idade.

A organização do estudo constou das seguintes etapas: fundamentação teórica para subsidiar o estudo, leitura do PPP – Projeto Político Pedagógico; conhecer o espaço de trabalho e a organização estrutural e funcional é outro atenuante muito importante, para a realização do planejamento das ações realizadas na sala de aula; das conversas dialogadas com a professora titular da sala de aula, da observação participativa e por fim a prática atuante.

Dessa forma, partimos de uma reflexão acerca da construção do conhecimento e da prática do professor, alguns fios foram tecidos, com base em Zabalza (1998), uma vez que

(...) “Nos momentos em que se procura ir aprendendo” a partir da prática (na hora de colocar em andamento os projetos da Escola, de desenvolver materiais próprios, de aderir a programas inovadores, de dar resposta a necessidades individuais e do contexto, etc.) a necessidade de saber como avaliar com inovação, um processo instrutivo ou a si próprio é fundamental (Zabalza, 1998, p. 16).

Embora a Geografia escolar desenvolvida na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda se caracterize como uma geografia meramente descritiva, sob o ponto de vista de seu desenvolvimento, pois encontra-se desconectada com a vivência, a experiência e desvalorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. É fato, enxergar os desafios cotidianos de uma sala de aula, construir um olhar e uma escuta atenta é o que concerne o desenvolvimento primordial para o exercício da prática educativa.

Assumir-se como um investigador de sua própria prática pedagógica, analisar os contextos educacionais e conduzir as ações pedagógicas com reflexos na condição de desencadear mudanças significativas sobre conhecimento, ensino, aprendizagem e currículo escolar voltado para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Objetivamos desenvolver atividades de leitura e escrita da cartografia escolar com aplicações de estratégias que promovam o desenvolvimento do conhecimento da criança/estudante a partir da vivência, do contexto social, do lugar, onde seja possível a compreensão do mundo.

Com esse olhar e escuta atenta, traçamos o caminho: a professora/pesquisadora as crianças/estudantes, juntas com o propósito de analisar as relações existentes entre espaço e tempo e, assim, compreender melhor a realidade vivida, por meio do letramento cartográfico.

VIVÊNCIAS GEOGRÁFICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: RUPTURAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADA

Na cartografia escolar tenciona o desenvolvimento da capacidade dos educandos de compreender, interpretar e utilizar mapas e outros elementos cartográficos, para além da leitura de mapas, legendas, escalas, coordenadas e demais representações cartográficas,

[...] parte essencial para a educação geográfica, para a construção da cidadania do aluno, na medida em que permitirá a ele compreender os conteúdos e conceitos geográficos por uma linguagem que traduzirá as observações abstratas em representações da realidade mais concreta (Castellar, 2011, p. 121).

Intenta desenvolver o conhecimento do estudante a compreender e participar ativamente do mundo ao seu redor, considerando a natureza do espaço geográfico e suas representações.

Na educação infantil, a geografia escolar quanto a cartografia para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental se apresentam de uma maneira lúdica e exploratória, contextualizada e significativa, proporcionando às crianças experiências sensoriais e vivenciais que as ajudam a compreender o mundo ao seu redor. A abordagem do ensino da Geografia nessa fase da vida consiste em desenvolver a curiosidade sobre o ambiente e o entendimento das relações entre as pessoas e os lugares.

Tecer o ensino da Geografia escolar pelo caminho das práticas de letramento cartográficos associadas aos conceitos e temas geográficos possibilitam que os estudantes/crianças explorem o espaço geográfico e o território usado e as interconexões da vida humana.

LETRAMENTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO

A abordagem de uma prática pedagógica transformadora, para o ensino da cartografia na Geografia escolar, centrada em práticas de letramentos, por meio das interações e brincadeiras do jogo com obstáculos na constituição da linguagem das crianças. Na compreensão de Kleiman (2003, p. 19), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Essa abordagem se confirma nos desdobramentos das interações sociais e as atividades lúdicas elencados neste trabalho. Desse modo, teoriza Street, Os Novos Estudos sobre o Letramento (New Literacy Studies–NLS),

Mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Você pode escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Se você coloca um texto para alguém ler, talvez a pessoa pronuncie algumas palavras, ou entenda a ortografia, ou os significados, as interações sociais, as relações (Street, 2014, p. 121).

Portanto, articular os letramentos geográfico e cartográfico dessas e outras áreas do conhecimento, como a linguística e a matemática, amplia as possibilidades de compreensão e intervenção no espaço vivido pela criança. Por meio de uma abordagem interdisciplinar fortalece não apenas a compreensão individual do espaço, mas também a capacidade de agir de forma consciente e responsável em prol de uma sociedade mais justa e sustentável. Para Kleiman (2014, p. 81), essas “[...] práticas de letramento intersemióticas

contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias”.

Por meio da integração dos letramentos geográfico e cartográfico com as habilidades e interpretação textual e análise, os estudantes/crianças podem construir uma leitura de mundo, a partir de sua compreensão de mundo, constituam-se em cidadãos críticos e participativos. O letramento geográfico pelo viés da cartografia constitui o componente principal da construção dos saberes geográficos. Para tanto, definimos por Letramento cartográfico neste trabalho, a área da educação escolar da criança/estudante que habitam o lugar, ou seja, uma cartografia, vivificada por meio da cultura, formada pela a construção social diária, que se dá na vivência da vida humana que habitam o lugar. Assim dizendo, é o somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas no espaço, ou seja, é a identidade do ser humano no sentido de estar no lugar. Portanto, como unidade de análise utilizamos as práticas de letramento em cartografia escolar enquanto atividade educativa, partindo do princípio que as práticas de letramento em cartografia escolar se constitui em um sistema de práticas e relações sociais, se desenvolvem graças a linguagem e assimilação de diferentes formas de consciência social. Com isso, almejamos compreender a relação entre vivência e a atividade concreta, “O jogo com obstáculos”, realizado pelas crianças. Entendemos por vivência a base do desenvolvimento do psiquismo, em que toda ação pode ser mediada por uma intenção, atrelada a necessidades, motivos, sentidos, significados, desejos, emoções, afetos e ideias que, por sua vez, compõem a personalidade e a concepção pessoal de mundo,

[...] a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado

da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 1999, p. 686)

Dada a importância da vivência na atividade humana, ao explicar Vigotski (2001), o ponto inicial da formação da consciência não são as concepções sociais, e sim como se processa as formas objetivas de comunicação verbal que surge dentro de um processo real, objetivo de interação social. Leontiev (2021), vai teorizar que a psique e a atividade representam uma unidade, principalmente no que diz respeito a sua representação. A atividade psíquica representa uma atividade material externa transformada.

Para Leontiev (1978):

As relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com outros seres humanos; sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer que está se efetue sob sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (Leontiev, 1978, p. 271-272).

Nos estudos de Galperin (2001), a partir da teoria da formação por etapas das ações mentais foi possível encontrar uma importante premissa que deu origem às pesquisas para a realização da formação dos processos das ações mentais por outra pessoa. Elas se dão a partir do próprio sujeito, através de sua atividade na relação com o mundo objetivo. Portanto, Galperin (1982), assinalou os novos tipos da atividade psíquica que são construídas inicialmente em forma externa, material, logo se transformando em interna, psíquica.

Sendo assim, o percurso da atividade realizada segue estudos dos pensadores e suas contribuições para a educação escolar e para o desenvolvimento humano, no nosso estudo com as crianças.

As práticas educativas emergem de forma que comprova a urgência com que deve ser encaminhada a busca de soluções para que ocorra de fato a universalização do ensino, com ética e sensibilidade como mudança do rumo sócio-histórico e cultural construído, além de valores e habilidades, para viver de forma cidadã.

É bom dizer que o educador precisa estar em permanente formação para agir intencionalmente, tendo como ponto base as diversas teorias que alicerçam a educação e o processo de construção do conhecimento e acima de tudo o respeito da pessoa humana e o meio no qual está inserido. Para trabalhar pedagogicamente com os estudantes/crianças o letramento cartográfico, contextualizando com a vivência das crianças.

Para isso, desenvolvemos tarefas/atividades – O jogo com obstáculos, por entendermos que estas linguagens em movimento, estão cada vez mais imbricadas no cotidiano das crianças. Para tanto, espera-se do docente o desenvolvimento de uma prática comprometida com o processo da formação dos educandos, como propósito de contribuir de forma significativa uma educação de qualidade que não dependa apenas do **saber**, mas do **ser**. Estabelecendo relações entre os estudantes na sua singularidade e subjetividade e o ambiente, concatenando-os aos saberes necessários ao desenvolvimento do conhecimento e também para a sua formação de pessoas mais humanizadas. Sabendo-se que a vida é tecida em espaços de conflitos, construções e desconstruções de mundo, de consciência social e de cidadania.

TRAÇOS – LINHAS – ROTAS

Assim, o educador atento ao contexto atual, se permite buscar novas formas de ensinar além da extensão do espaço da sala de aula, dialogando entre os textos, as informações abstraídas da vida comunitária. Trata-se de um caminho pelo qual o professor instrumentaliza-se de leituras, refletindo sobre suas práticas pedagógicas e de outros profissionais, de modo a construir uma prática pedagógica transformada e que impulsiona a construção significativa de conhecimentos pelo estudante.

É com base neste olhar e escuta atenta, que consideramos como um dos grandes desafios do/da educador/a é para além de conhecer a teoria, os instrumentos/técnicas, os campos textuais e linguagens, é preciso estar atento ao desafio de conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, de modo a proporcionar ao/a estudante o desenvolvimento das informações extraídas dos campos textuais e as linguagens mais significativas.

O mundo da vida, atravessa a escola, portanto, leitura do espaço – os desafios, as mudanças das configurações, desafios que as crianças sempre trouxeram para os pais e professores, entres outros desafios visualizados e discutidos.

A atividade foi guiada por perguntas formuladas pelas crianças, o que aumenta o engajamento e a motivação para aprender. Além disso, ao trabalhar em labor conjunto com as crianças, elas aprendem a colaborar, a resolver problemas e respeitar diferentes pontos de vista, essenciais para a vida em sociedade, compartilhem suas descobertas, ideias e experiências em um contexto colaborativo.

Ao incorporar o olhar da criança e suas curiosidades como princípio de introduzir investigações coletivas, os educadores não apenas criam um ambiente de aprendizado mais estimulante, mas também se tornarem pessoas pensadoras críticas e participativas ativas para além da educação escolar.

METODOLOGIA: A AULA EM EPISÓDIOS

O itinerário metodológico da atividade ocorreu em diferentes espaços da escola, as ações para o desenvolvimento da atividade foram organizadas de modo a favorecer as interações com as crianças. Organizamos as crianças em pequenos grupos com quatro crianças cada um – para dividir os grupos usamos quatro cores diferentes, realizamos um sorteio em cores, para sinalizar os grupos. Para o registro das falas das crianças utilizamos sílabas com a primeira letra do nome da criança falante.

Organizamos as crianças em uma roda, explicamos a atividade que iríamos realizar; solicitamos a colaboração de todas. Apresentamos as regras do jogo, depois pedimos que as crianças que nos ajudassem a escolher quais os espaços da escola achavam mais adequados para a construção do percurso do jogo com obstáculos, e definimos em conjunto, onde iria ocorrer a atividade. Para incluir todas as crianças, atender às necessidades e às diferenças, nos preocupamos em identificar barreiras físicas, auditivas, visuais, entre outras, que podiam impedir a criança ou o grupo de participar da atividade.

Adaptamos o jogo com obstáculos de acordo com o que a escola já disponha e garantisse qualidade e segurança para que todas as crianças pudessem manusear os materiais de forma segura.

Figura 1 – As crianças em movimentos

Fonte: acervo da autora, 2023.

As regras – atravessar todo o percurso sem encostar em nada; permitindo a exploração corporal do espaço de diferentes formas, como pular, se arrastar, se encolher etc.; cada equipe poderia colaborar com os colegas, dando-lhes dicas, apoio e mostrando formas variadas a superar cada obstáculo.

Os entre-diálogos construídos no processo do desenvolvimento da atividade, no coletivo, nas vivências e experiências compartilhadas pelas crianças, conferiu a professora a partir da observação, do ouvir atento, como as crianças/estudantes constroem seus achados geográficos. Isso é fundamental para entender as concepções prévias das crianças, suas estratégias de pensamentos e os desafios que enfrentam durante o processo do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao estar atento às interações das crianças e as formas como elas abordam e interpretam os conteúdos geográficos cartográficos.

PERGUNTAS PARA GUIAR AS OBSERVAÇÕES

A nossa intenção de trabalhar a cartografia escolar é proporcionar a criança a ler o mundo, reconhecendo os lugares e os símbolos dos mapas, identificar as paisagens e os fenômenos cartografados. Ao adotar essa perspectiva, os educadores podem promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e significativo, onde as crianças na mais tenra idade se engajam ativamente na construção do desenvolvimento do conhecimento geográfico e cartográfico, consigam fazer a leitura e a escrita do espaço geográfico e o território usado.

No contexto dessas potencialidades, é possível explorar atividades que auxiliam as crianças/estudantes a compreender o local, a construção das paisagens, bem como permitem o entendimento da orientação geográfica.

TRAÇOS E PONTOS

Realização da atividade – O jogo com obstáculos, a professora junto as crianças, organizaram o mapa do percurso, incluímos cordas, bambolês, os próprios brinquedos existentes na escola, representando os obstáculos, como também os pontos de referência ao longo do trajeto. Para a organização do espaço e realização da atividade nos guiamos pelas seguintes perguntas: Prestar atenção à sua orientação espacial. Qual direção estão indo? Precisam virar à esquerda ou à direita para evitar errar o obstáculo? É uma subida ou descida? Corre ou pula? Se agacha ou se estica?

Depois que as crianças completarem o percurso do jogo com obstáculos, foram desenhar mapas do percurso que seguiram. Isso ajuda a desenvolver a compreensão de conceitos cartográficos, como a representação de objetos em um mapa e a utilização de símbolos. Durante a atividade, discutimos com as crianças sobre onde estão localizados os obstáculos em relação a outros pontos de referência, como árvores, bancos, o formato das cordas, os bambolês, isso ajuda a desenvolver a compreensão de coordenadas espaciais básicas.

ALGUNS FRAGMENTOS...

Figura 2 – Registros da atividade



Fonte: acervo da autora, 2023.

Durante a atividade, surgiram dúvidas, perguntas e respostas, tendo em vista que cada um queria aprender as regras, números, tempo, formas e movimentos do corpo, do raciocínio a partir dos obstáculos apresentados, como: as formas de deslocamento, orientações e tempo. Foram realizadas explicações para que os estudantes pudessem entender as regras do jogo com obstáculos.

Fala de Blu – Rai, vá bem baixinho, para não bater na corda, *prá* não errar.

Responde Rai – Eu acertei, acertei, precisa passar "*nadando*", Blu!

Professora mediadora noutro momento: agora é a vez do grupo Lilás:

Rai, diz: vai Dadá, é preciso correr, para terminar logo, é fácil passar por dentro do bambolê, ele é grande e você é pequena!

Dadá responde: Se eu correr posso cair e derrubar o bambolê. Vou devagar, tá certo?

Ela conseguiu passar nos obstáculos, mas demorou muito muito tempo.

A equipe lilás aplaudiu e disse que quando fosse a vez do outro colega precisava ser mais rápido.

Ao investigar como se deu o desempenho das crianças, no contexto de sua relação, com o colega e a professora, na realização da atividade, conforme a perspectiva histórico-cultural, é perceptível como as crianças formulam e elaboram o processo de comunicação do seu desenvolvimento possível, em nível das relações interpessoais, transformando-as em relações intra-psíquicas. Isso significa dizer, que o resultado das experiências, das ações das crianças/estudantes e como estes vivenciaram suas relações com os colegas, a professora e com os instrumentos didáticos (jogos, brinquedos, brincadeiras, a linguagem e os conceitos), constituindo-se em atividades mentais internas.

Ao participarem da atividade as crianças demonstraram atitudes de cuidado, solidariedade e respeito entre si, em equipe, se ajudaram uns aos outros.

No outro dia... pedimos que as crianças registrassem o episódio do dia anterior, ou seja, o jogo com obstáculos, em forma de desenho.

Figura 3 – Registro das vivências

Fonte: acervo da autora, 2023.

Esse momento de vivência absorvido pela criança, gerou conforto entre eles. Os diálogos entre eles/elas, sobre quem caiu, quem tinha equilíbrio, o que era alto, mais baixo, longe, perto, pequeno, grande, o grau de dificuldade de cada um, como um respeita o outro.

A esse respeito, diz Vigotski (1998), o instrumento exerce função de mediação e orientação do comportamento humano. Este argumenta que as relações de ensino, envolvem relações de linguagem e comunicação, se traduz em conhecimento, formações; e os usos de instrumentos possibilitam viabilizar a dinâmica das relações de ensino e aprendizagem.

Diante exposto entendemos que a educação escolar como produtora do ser/saber não pode perder de vista o extraordinário papel que ela representa.

Tais práticas são possíveis se utilizando de suportes existentes na escola como observando os espaços que existem na escola, espaço ao ar livre. Constatamos que o meio social é decisivo para que o ser humano possa desenvolver o conhecimento. O Vigotski (1999), ressalta que são os homens em sua atividade concreta os pontos de partida para a construção do conhecimento, por conseguinte tal atividade acontece de maneira relacional, um processo historicamente construído, que nos guia possibilitando a construção do conhecimento.

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO

Partindo de uma concepção do ensino da Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais que supere a tradicional, apreende-se que o papel dessa ciência envolva o aprendizado da pessoa humana de pensar o espaço por meio do letramento cartográfico através do olhar, observar, descrever, registrar e analisar. O papel da Geografia na escola é ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver, pois são resultados da vida em sociedade, e dos homens na busca da sua sobrevivência, da satisfação, das suas necessidades.

Em todo e qualquer ambiente onde as relações humanas estão presentes, elas necessitam ser aprimoradas o tempo todo a todo tempo. As pessoas são sujeitos sociais e históricos, que pensa, se comunica, tem sonhos, tem raiva e que ama. Como afirma Vigotski (2003, p. 303), “[...] o processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas”. Acreditamos que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que não é neutra, nem indiferente, mas que pode implicar em uma transformação das relações sociais. Portanto as relações humanas estão em constante elaboração e reelaboração. As pessoas crescem num espaço de diálogo.

REFERÊNCIAS

CASTELLAR, Sonia Vanzella. A Cartografia e a Construção do Conhecimento em Contexto Escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doim (org). **Novos Rumos da Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

GALPERIN, Piotr Yákovlevich. La dirección del sicologo de aprendizaje. In L. R. Quintanar. **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

- GALPERIN, Piotr Yákovlevich. **Introducción a la sicologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1982.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade Bakhtiniana**. V. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- LEONTIEV, Aleksei N. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Aleksei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Aleksei N. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Tradução de Priscilla marques. Bauru/SP: Mireveja, 2021.
- STREET, Brian. A escolarização do letramento. *In*: **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.
- SANTOS, Milton. **Por outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003, 174p.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



VI

*José Bruno Alves da Cruz
Geralda Macedo*

LETRAMENTO LITERÁRIO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AUTOR A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6.6

Às vezes escrever uma só linha basta para salvar o próprio coração.

Clarice Lispector

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda, na experiência da prática pedagógica, as etapas do percurso de autoria escrita entre escritores iniciantes. O percurso metodológico foi composto por leitura de um conto literário, direcionada pelo professor mediador em sala de aula com os estudantes. Em seguida, as crianças foram solicitadas a produzirem textos escritos iniciais. Um deles foi selecionado para revisão e refacção do texto considerando todos os procedimentos autorais. Os colaboradores foram crianças do 5º ano do Ensino Fundamental.

Ensinar aos estudantes a tornar-se escritor requer que o ensino possibilite a escrita autoral considerando todos os procedimentos: a produção de um texto inicial, a revisão e a refacção desse texto escrito, numa perspectiva de adequação à coesão, coerência, desdobramento das informações omissas e não explícitas na produção textual. Para Koch (1997) o texto é:

Uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 22).

Baseado no conceito de texto apresentado por Koch (1997), objetiva-se neste trabalho compreender e discutir o percurso autoral dos estudantes no processo de elaboração de textos verbais escritos,

bem como analisar o processo de interação dos aprendentes entre si e com o professor e suas formas de mediação nas práticas de produção inicial de escrita, a revisão e a refacção do texto. Esses percursos são “indícios privilegiados que dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e sua representação escrita” (Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997, p. 8), através da busca do aprender a escrever, na escola, no contexto de práticas de letramentos literários.

A perspectiva dialógica e polifônica com a narrativa literária entre o leitor, o texto e o autor, possibilita a(o) estudante referenciais para ter o que dizer nas produções de textos verbais, orais ou escritos, “o fato de que, quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam matéria prima no processo de alfabetização” (Smolka, 1989, p. 99). No que é próprio desse processo: leitura, produção verbal (oral e escrita), atuação de falantes e ouvintes no contexto de linguagens vivas, socialmente e culturalmente usadas dentro e fora do ambiente escolar.

No sentido de desenvolver a pesquisa regulada por estes pontos de vista, nos inspiramos no conto literário “Charles na Escola de Dragões”, de Alex Cousseau, e ilustração de Philippe-Henri Turin, o qual serviu de aporte e ponto de partida para a leitura coletiva. E, em seguida, para atividades de escrita inicial, revisão e reescrita.

A escrita varia de acordo com o propósito para o qual é produzida e conforme o contexto no qual está inserida. Sendo assim, escrever uma carta não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia. A escrita varia também de acordo com a relação estabelecida entre escritor e seu possível leitor [...] A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto (Santos, 2004, p. 86).

Faz-se entender, então, que um texto precisa comunicar, vincular mensagens do autor que escreve, ter objetivo e sentido para quem o lê. Nessa perspectiva, analisou-se as produções dos textos escritos das crianças, suas subjetivações e interações, durante os processos de escrita, revisão e refacção textual.

PROPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES

No primeiro dia, ao iniciar as atividades, foi lido o conto literário “Charles na Escola de Dragões”, do autor *Alex Cousseau*, que serviu como inspiração para os estudantes no processo de criação das atividades de ensino que viriam em seguida. Em todo o processo de leitura por parte do professor mediador, foram aplicadas as estratégias de leitura, para melhor inserção e compreensão do texto para os estudantes.

Ao ler para as crianças, o docente utilizou das várias estratégias de leitura para mediar o ato de ler das mesmas. Em alguns momentos realizava interrupções na leitura, indagando e conduzindo as crianças inferirem e fazerem conexões com o texto. No processo de leitura, as crianças traziam à tona suas experiências vividas.

São sete as estratégias de leitura, nomeadas de acordo com Pressley (2002, *apud* Souza; Cosson, 2011, p. 104-105). A seguir demonstraremos uma a uma, são elas: conhecimento prévio, “o leitor ativo conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido” (Souza; Cosson, 2011, p. 104). A estratégia de conexão, “permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo” (Souza; Cosson, 2011, p. 104). A inferência, importante estratégia de leitura:

é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. Uma inferência é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto – algo como ler nas entrelinhas. Já na visualização deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente (Souza, Cosson, 2011, p. 104).

Outra estratégia de leitura: a visualização. A visualização é provocativa à criação imaginária, à fruição a partir da interação com o texto “pois ao ler, deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, os quais permitem que as palavras do texto se tornem ilustrações em nossa mente” (Souza; Cosson, 2011, p. 104). As perguntas ao texto é uma outra estratégia de leitura que ajuda na compreensão da história, a aprender com o texto, percebendo as pistas apresentadas nas entrelinhas da narrativa, facilitando o raciocínio, podendo assim serem respondidas ao longo da história, com base no próprio texto ou no conhecimento prévio da criança (Souza; Cosson, 2011, p. 104).

Já a habilidade da sumarização “parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe” (Souza; Cosson, 2011, p. 105). E a síntese é apresentada quando articulamos o que lemos com nossas subjetivações e impressões pessoais, reconstruindo o texto a partir das informações mais relevantes, adicionando outras informações a partir do nosso conhecimento prévio (Souza; Cosson, 2011). Elas fluem de acordo com a interação da criança com a história, nas relações intra e interpessoais, sem ordem de acontecimentos.

No momento da leitura é necessária a atenção do docente. Ficar atento às indagações, às inferências e conversas das crianças, esse é o momento em que elas são afetadas e criam sentidos para

a história lida. Cada diálogo é bastante importante, traz as marcas experienciais, subjetivas, as hipóteses e suas imaginações. Essas marcas no processo dialógico ancoram, fazem fluir vivências mais amplas para as crianças no campo da imaginação, da linguagem, das emoções e da cultura.

A seguir, explicitaremos exemplos de uma prática pedagógica de leitura envolvendo a aplicação das estratégias. Foi iniciada e desenvolvida através de questionamentos do professor no sentido de direcionar relações dialógicas envolvendo os estudantes, professor, texto, autor, linguagens, imaginações, experiências. Os registros desse acontecimento de sala de aula forma anotadas, as falas das crianças e professor nessa prática foram transcritas e destacadas pelas letras iniciais de seus nomes. Assim, serão descritas cenas do cenário dessas relações dialógicas.

Então, inicia a leitura, sempre mostrando o texto escrito e as ilustrações do livro, fazendo indagações no decorrer da narrativa. Início da leitura pelo professor: *"9 de abril de 1821. Silêncio. Perfume de fim do mundo. O céu tal qual um cadáver, não estremece mais. Névoa. Vertigem. No alto de uma montanha, sobre um ninho feito de cascalho, alguém vai nascer"* (Cousseau, 2016, p. 6).

Criança A: Um cadáver? Ave Maria!

Criança Y: Que sombrio. Tá tudo com névoa.

Criança S: Ah, é o nascimento de Charles.

Criança JP: Eita! A mãe dele parece um dragão chinês. É na china, é professor?

Professor: Aqui não diz o lugar. Onde será que é? E o céu, o que vocês acham?

Criança P: Tá parado que nem um cadáver, chega tá cinzento.

Criança JP: Deve ser na China mesmo, as montanhas são parecidas também.

Professor: “Aí está! É um bebê. É Charles...O conjunto todo é pouco maior que um bezerro. E seus pés. Grandes e com garras. E suas asas. Majestosa”

Criança A: Pouco maior que um bezerro? Então, ele é pequeno, se for um bezerro recém-nascido.

Criança M: As garras são pra dilacerar os inimigos e as presas dele, quando ele crescer.

Criança Y: É um bebê fofinho!

Na situação acima, as crianças em suas formações leitoras mobilizam os conhecimentos prévios realizando conexões e inferências, rememorizando suas experiências, vivências são acessadas em interação com o texto literário. O fenômeno da inferência, como apresentamos anteriormente, é uma suposição ou uma oferta de informação que não está explícita no texto, como no caso dos dragões parecerem chineses e as montanhas remeterem às montanhas orientais. Outra estratégia que foi enaltecida nas situações de diálogos é a visualização. As crianças criam e deixam-se conduzir para o universo ficcional provocado pela multiplicidade de vozes vindas através da leitura, de suas experiências emotivas, linguísticas e cognitivas. No desenvolvimento das estratégias de leitura, é observado permanentemente o comportamento do leitor interativo lidando com os conhecimentos que já possuem interligando ao que está sendo lido. Esse movimento torna-se nítido ao observamos os diálogos preenchidos de imaginação, criação como apresentam os recortes de falas acima destacados.

O professor continua lendo para os(as) estudantes: “Até que, um dia, o seu pai o levou à escola que ficava sob a grande Árvore. Charles devia aprender a voar e cuspir fogo, como todos os dragões [...] os outros dragões comentavam que Charles falava de modo muito estranho. Que ele era desajeitado e pisava nos pés dos outros. Por isso, Charles ficava sozinho no fundo da sala. Ganhou o apelido de Poeta.



[...] No primeiro trimestre, os dragõezinhos chamuscavam uma a uma as páginas do caderno. Depois, passaram a queimar um caderno por dia. Todos, menos Charles, que escrevia" (Cousseau, 2016, p. 12, 14).

Criança Y: Charles tá certo. Pra quê queimar o caderno? O caderno é pra escrever mesmo.

Criança P: Ele usava pra escrever as poesias dele. Ele num era o poeta?

Criança G: Oxente, professor! Mas "tudinho" são diferentes.

Criança JP: É, é tudo colorido, uns grande e outros pequeno.

Criança A: Os desenhos são bonitos, né professor? Bem desenhadinho.

Criança S: O bichinho fica arrastando as asas, parecendo a cauda de um vestido longo.

Professor: Pois é. Todos são diferentes, ninguém é igual a ninguém, mas eles insistiam em mexer com Charles. Será que vai ter uma reviravolta?

Criança S: Eu acho que ele vai aprender a cuspir fogo e a voar.

Criança A: Vai! Ele vai aprender tudo e vai mostrar aos outros que ele aprendeu.

O professor continua a leitura: "No fim do terceiro trimestre, para a festa da escola, Charles já havia escrito dezoito cadernos de poesia. E se sentia sempre muito só. Como os outros dragõezinhos continuavam a rir dele, Charles foi embora. Caminhou muito tempo, até parar à beira de um vulcão. Com aquelas asas e pés gigantes, sua voz fraquinha mais parecia um gemido: Ó montanha que cospe fogo,

Ó abismo tão gigantesco, se pudesse calar um pouco, ouvirias meu sofrimento..." (Cousseau, 2016, p. 25-26).

Criança Y: Tadinho!

Professor: "Mal havia dito essas palavras e o vulcão começou a se agitar com mais força. Uma fumaça saiu da cratera... Vlabadabum!!!!"

Criança P: Eita! O pobre foi parar longe.

Criança A: Agora ele vai ter que usar essas asas.

Criança JP: Ainda bem que ele é dragão, resiste a fogo, visse?!

Professor: "Adeus, mamãe! Adeus, papai! Mundo triste e cruel, adeus! Será de uma bela maneira, vou morrer numa quarta-feira..." Mas hoje é domingo – vizinha o interrompeu.

Criança Y: Que trágico! Hahaha

Criança M: Ele devia voar agora.

Criança JP: Ei professor, o bicho é dramático, viu?! Com umas asas assim e nem conseguiu voar...

Professor: "E Charles soltou o caderno. Estendeu as asas. O ar fez o resto [...]_. Estou planando! Estou planando!!! [...]. Na festa da escola, todo mundo levantou a cabeça. Faltavam cinco minutos para o meio-dia e, de repente, a luz tinha sido coberta. [...] Era Charles. Ele, sozinho, era cobertura sobre o vale. Ele fez anoitecer"

Criança C: Uau! Olha ele voando.

Criança A: Eita, olha as "asonas" dele. Parece as asas de um morcego. Chega cobriu o sol todinho.

Criança Y: Até que enfim ele voou.

Criança G: Tá "tudinho" com a boca aberta, olha, olhando pro céu.

Professor: *"Charles cantava pelos ares [...] E nosso jovem dragão se foi. Seu coração palpitava de alegria. Agora, era grande o suficiente para visitar o vasto mundo. Sabia voar, sabia cuspir fogo. Então, em busca de seu caminho, ele desapareceu no horizonte cheio de promessas"*

Criança L: Amei!

Criança Y: Que lindo!

Criança G: "Pia", foi embora e nem se despediu da mãe dele, professor.

Criança JP: Ele foi conhecer o mundo, agora ele já é grande mesmo, já tá formado.

Criança C: Eu amei.

Criança G: Eu também!

Criança K: Agora, nós vamos fazer o que, professor?

Criança A: Vamoster que fazer um novo final pra história, é?

No decorrer da atividade de leitura, o professor fazia perguntas ao texto e auxiliava as crianças nessas indagações também. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa, aspectos que ficam nas entrelinhas e, dessa maneira, facilita o raciocínio, a compreensão e produções de sentidos. Ademais, as estratégias de sumarização e síntese também foram desenvolvidas na atividade de leitura, ajudando as crianças recuperar as ideias centrais do texto, as partes mais significativas, resumos da história, sempre interligados aos fatos vividos pelas crianças, fazendo uma correlação dos fatos do texto, elencando e adicionando outras informações a partir dos conhecimentos prévios dos(as) aprendentes. A atividade de letramento literário:

Se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em

um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (Souza, Cosson, 2011, p. 103).

O texto de Souza e Cosson, (2011) sinaliza configurações para as práticas de letramento literário na escola se valendo de textos literários em coparticipação entre o professor atento ao texto, conduzindo as crianças refletirem de quem e quando dizem, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Essas questões aprofundam a relação interacional do leitor com literatura. Esse texto literário trabalhado nessas condições de produção é transformado pelos estudantes em construção de sentido da linguagem, dando formas, cheiros, texturas, criando cenários imagéticos, se aprofundando e compreendendo os sentidos inimagináveis do texto.

PERCURSO DE AUTORIA: ATIVIDADE DE ESCRITA, REVISÃO E REFACÇÃO TEXTUAL

Após a atividade de leitura foi iniciada a atividade de escrita, com a seguinte proposição: Vamos imaginar que vocês são dragões, e terão que ir para uma escola de dragões. Então, vão contar as experiências de vocês nessa escola. Como todas as crianças em sala encontravam-se alfabéticas, o que é o ideal para esta atividade, as vinte e três crianças começaram a escrever suas experiências ficcionais acerca das vivências imaginárias, na então escola de dragões. Essa escrita inicial compreende parte do processo autoral de escrita.

É possível conduzir esse processo de constituição de sujeitos autores se os sujeitos estiverem inseridos em práticas sociais de escrita e desde que se tenha uma perspectiva de ensino aprendizagem de escrita que entenda a linguagem como constitutiva dos sujeitos.

Em suma, se perguntarmos “é possível ensinar autoria”, acredito que se possa responder afirmativamente desde que se entenda ensinar nessa perspectiva mencionada (Abaure, 1997, p. 228).

Os procedimentos autorais compõem o planejamento, escrita inicial, revisão da escrita e refacção do texto. Nesse processo de formação escritora inicial o aluno interage consigo mesmo, com suas experiências e com a condução e orientação explícita do professor para que aprendam a produzirem textos autorais.

PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO ESCRITA INICIAL, REVISÃO E REFACÇÃO TEXTUAL

Entendendo a escrita como:

uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada (Antunes, 2006, p. 167-168).

Permitiu-se que as crianças desenvolvessem seus textos em seus próprios ritmos, respeitando seus tempos, e sempre mantendo quando oportuno, a troca de ideias entre seus pares. A atividade de escrita durou cerca de 50 minutos. Algumas crianças representaram através de desenhos os personagens dragões das histórias criadas. Elas soltaram a imaginação no processo de criação de suas histórias.

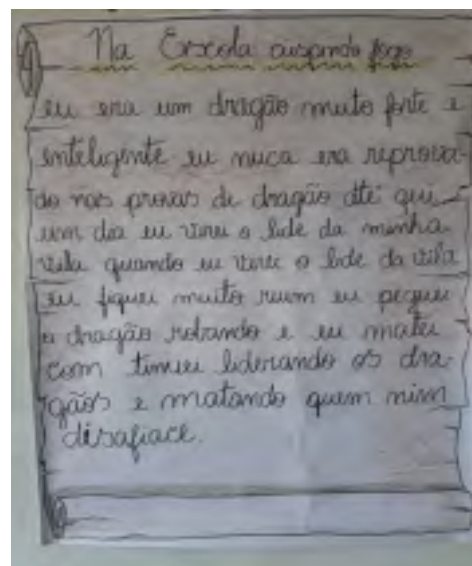
Segundo Fortunato (2009, p. 145) “a revisão funciona, portanto como atividade de reflexão, momento em que o escritor se distancia do objeto criado para analisar o que foi feito e planejar novos

ajustes ao escrito". Essa revisão é recomendada que seja trabalhada na sala de aula, inicialmente de modo coletivo, depois em duplas para em outro momento ser individualmente. Para o escritor iniciante, o planejamento do professor é muito importante porque ele vai eleger um texto de uma criança, analisá-lo, avaliar o que ficou obscuro, truncado e não explícito. Em seguida, planeja a elaboração de questionamentos direcionados à criança em formação escritora para que ela explicita para as outras crianças da sala, o que não ficou claro no texto para seus interlocutores. Os desdobramentos de ideias, as informações são muito importantes para os ajustes do texto.

Entrelaçada ao procedimento de revisão estão as atividades de refacção textual. A refacção textual se refere à reedição do texto inicial em confluência com o que foi destacado como inadequado na revisão da primeira escrita. Segundo Leite e Pereira (2009, p. 3416) a refacção textual "compreende operações de finalização e de ajustamento dos enunciados (acréscimo, substituição, apagamento e deslocamento), de acordo com todo o processo anterior; pode ocorrer tanto durante quanto após a escritura". No caso dessa pesquisa, aconteceram revisão e refacção simultaneamente.

As revisões e refacções textuais foram elaboradas e planejadas envolvendo todas as crianças da turma. Para a realização dos procedimentos autorais, foi elegido um único texto escrito de uma das crianças, como uma. A avaliação desse texto apresentou necessidades de aprendizagens de organização das ideias, coesão, estruturação. Esses indicadores também foram avaliados na escrita de outras crianças da sala. O texto foi exibido na lousa escrito em cartolina, tal qual a escrita original da criança.

Figura 1 - Texto autoral de um estudante



Fonte: acervo do autor, 2019.

Quadro 1- Texto transcrito da Figura 1

Na Escola cuspiendo fogo

eu era um dragão muto forte e enteligente eu nuca era reprovado nas provas de dragão até qui um dia eu virei o lide da vila eu fiquei muito ruim eu peguei o dragão robando e eu matei com tinuei liderando os dragões e matando quem nim disafiace.

Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

No conjunto das atividades de ensino desenvolvidas, consideramos que as crianças estavam imersas em práticas sociais de letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Foi esperado que as crianças construíssem seus textos autorais elaborando sentidos para suas experiências, envolvendo o que caracteriza o texto literário e a capacidade criativa imaginária.

Alguns textos chamaram bastante atenção, uns com algumas projeções, outros com expectativas futuras. Como é o caso do texto escolhido. A criança autora do texto acima, apresenta comportamentos um tanto quanto violentos, em sala, com os(as) colegas, agressões e xingamentos. Ela vive em um contexto bem precário e complicado. Entretanto, o texto deixa-se entender que a criança considera o ato de roubar como algo errado, bem como o de matar. Pensando nisso e, por conta do teor do texto, resolveu-se trabalhar a revisão e refacção de modo coletivo, onde foi abordado o ato de matar como crime, embora se tratasse de um texto ficcional. Sempre fazendo relações entre o mundo imagético e o real.

A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e nós mesmos (Cosson, 2006, p. 16).

O autor aborda em seu texto algo importante como reflexão para o uso constante da literatura em sala de aula, pois o texto literário embora ficcional afeta as crianças a pensarem sobre si, a elaborar seus conflitos, pois muitas vezes o texto literário abrange questões, sinalizam algo do humano permitindo as crianças se reconhecerem, se enxergarem nas aflições e conflitos das personagens. Elas se dão conta que não estão sozinhas com aqueles sentimentos, comportamentos e, sobretudo, o texto sempre aponta saídas para esses acontecimentos. A seguir será manifestado o conjunto dos diálogos desenvolvidos, na revisão e refacção do texto da criança, entre professor, crianças, textos, personagens, elementos das narrativas produzidas.

Algumas crianças sinalizaram, ao verem o texto, alguns ajustes de início, indagando o professor, como o título do texto e alguns equívocos ortográficos. Essa indagação é de estranhamento do texto. Há aqui uma revisão do que foi escrito, feita pela própria criança. A afirmação da criança demonstra um procedimento autoral. Ela lê o texto do seu colega e identifica alterações ortográficas.

Através do texto da criança foi levado em consideração o seu vocabulário, sua condição sociocultural, entre outros aspectos, como um modo de oportunizar uma melhor relação entre o autor e as demais crianças, uma interação mais amigável, bem como incentivá-lo a se tornar um leitor e um autor com maiores possibilidades de criação.

Se quisermos induzir as crianças a se tornarem leitores nossos métodos de ensino devem estar em concordância com a riqueza do vocabulário falado pela criança, em concordância com a sua inteligência, com a sua curiosidade natural, sua ânsia de aprender novas coisas, seu desejo de desenvolver a sua mente e sua compreensão do mundo, e seu desejo ávido que se estimule a sua imaginação (Bettelheim, 1980, p. 35).

Durante a revisão e refacção, várias foram as suposições e indagações feitas pelo professor para guiar o percurso de adequação do texto em questão. Após a leitura coletiva do texto as demais crianças foram revisando a presença de algumas inadequações. A revisão tornou possível desenvolver a refacção com a participação de todos.

Professor: Alguém já tem alguma sugestão de título? Ou esse está bom? Do que fala o texto?

Criança P: Tá, de um dragão, né professor?

Professor: Isso eu sei. Mas quero dizer que, o que tem esse dragão? Qual característica é marcante nele?

Criança I: Ele é um líder!

Criança JP: É, ele comanda.

Criança P: Então, coloca O Dragão Comandante, professor.

Criança Y: Aí dá um espacinho pra começar o texto.

Professor: Será que precisa começar remetendo há algum tempo?

Criança C: Era uma vez!

Professor: Ótimo! Esse dragão tem nome? - Pergunta à criança I.



Criança I: Tem. Odin.

Criança M: O pai de Thor.

Criança JP: Era uma vez um dragão muito forte e inteligente, chamado Odin.

Professor: Que provas são essas? Será que é de uma escola? Se for, qual o nome da escola?

Criança Y: Assim - Ele estudava na escola de dragões.

Criança M: Como Ensinar o Dragão, pode ser o nome da escola.

Criança I: assentiu com a cabeça.

Criança C: Aí por ele ser inteligente, nunca era reprovado.

Professor: Tem alguma palavra que repete muito no texto? Vamos ver se tem, aí a gente tenta substituir.

Criança A: Tem um monte de eu, eu, eu...

Criança P: Troca pelo nome dele.

Criança JP: Bota assim - "Odin sempre que fazia as provas, nunca reprovava".

Criança C: Nunca chegou a reprovar, por ser bastante inteligente.

Professor: Ok, gente. E agora? Ele tem familiares? Como se deu esse processo de liderança de Odin? Ele virou líder assim, do nada?

Criança I: O pai dele é Loki.

Criança M: Não pode, porque Loki é o filho de Odin, e é mais adotado.

Criança L: Mas é outra história agora.

Professor: Vamos criando. Aqui pode tudo. Se fosse na vida real, não poderia matar, porque é crime, né? Não podemos tirar a vida de ninguém.

Criança JP: Diz que o pai dele, Loki, deu a liderança pra ele.

Professor: Liderança de onde? A vila nem tem nome ainda.



Criança I: A Vila dos Dragões Guerreiros. O pai dele tava velho, aí passou a liderança pra Odin.

Criança JP: É!!! Bota que Loki era o ancião da vila.

Criança I: Aí o irmão dele com inveja matou Loki pra ficar com vila. **Professor:** Irmão de quem?

Criança I: Irmão de Loki. Bota Gárgula.

Criança Y: Não, coloca Thor, pra ser a família toda.

Criança M: Mas gárgula é um tipo de estátua de Paris, num é, professor?

Professor: É sim. É um tipo de escultura bem antiga, característica da Europa. Tem até um desenho animado delas.

Criança M: Eu sei, que elas viram estátua de dia e ganha vida de noite.

Professor: E aí, gente? Como vamos dar continuidade? Gárgula, o seu irmão, o assassinou para tomar a vila. E depois?

Criança KV: Assim, professor – Mesmo tomando a Vila, os dragões serviam à Odin. Fim!

Professor: Ótimo! Agora, vamos finalizar.

Criança A: Aí travaram uma guerra contra Gárgula e o expulsaram para longe.

Professor: Coloco “aí”? Dá pra substituir?

Criança P: Por “então”!

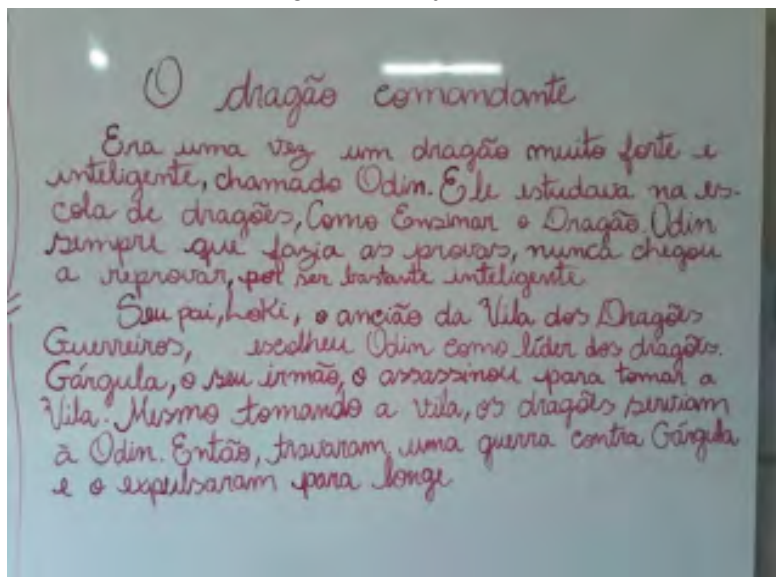
O processo dialógico e interacionista instaurado entre as crianças e o professor se mostrou como um possibilitador de produções de sentidos. Essas relações estabelecidas entre os sujeitos e seus pares e entre si mesmos estiveram presentes durante todas as intervenções. Para Macedo (2005):

[as] relações interpsicológicas são relações mediadas entre interlocutores. Acontecem entre pares no contexto das práticas sociais de interação e comunicação. É no funcionamento interpsicológico que se constituem as

relações intrapsicológicas. Essas, por sua vez, são elaborações individualizadas, resultam das significações das ações que os sujeitos desenvolvem nas atividades partilhadas com o outro (Macedo, 2005, p. 58).

Os procedimentos autorais de revisão e refacção do texto, foram realizadas em contextos de relações interpsicológicas com o outro, crianças, texto literário, professor, textos outros já então conhecidos pelas crianças. No entanto, cada criança vai ressignificando, reelaborando e internalizando subjetivamente os eventos linguísticos, cognitivos, emotivos, ficcionais. Por isso mesmo o enaltecimento das relações entre pares no processo de atividades de ensino e aprendizagem. Observem a produção textual coletiva, envolvendo os procedimentos de revisão e refacção dos estudantes mediado pelo professor.

Figura 2 – Refacção texto



Fonte: acervo do autor, 2019.

As vozes das crianças, suas reflexões, saídas e criação de alternativas para a melhoria do texto inicial demonstram o quanto a criança aprende acerca da escrita de um texto quando é conduzida adequadamente pelas atividades de ensino. Somente com os procedimentos de autoria escrita aplicados conforme apresentamos auxiliará as crianças a aprenderem a escrever. Ela nunca vai aprender a escrever por si só. A escola espera que ela aprenda. Contudo, a realidade demonstra que há um trabalho muito sério, sistemático e em diálogo com o objeto de conhecimento que é o percurso autoral.

Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e como empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (Freire, 2020, p. 116).

O texto inicial revisto e refeito ensina o(a) aprendente a escrever. O procedimento da autoria é algo necessário, para não dizer obrigatório. Muitas vezes, na escola, quando é solicitada uma primeira produção escrita, o professor ler, risca os erros tentando higienizar o texto onde há alterações nos sentidos, equívocos ortográficos, ideias truncadas e até mesmo supondo que com esta atitude a criança vai aprender a escrever, limitado a uma prática que segundo Cavalcanti (2010):

O propósito único é “limpar” o texto de “erros” de ortografia, pontuação, concordância e outros localizados em sua superfície. Não há comentários sobre a seleção de argumentos, a adequação do texto a seu público, se o tom está adequado ao propósito comunicativo do texto e outras observações que promoveriam a melhora do texto (Cavalcanti, 2010 p. 61).

Ensinar o percurso de autoria escrita requer encaminhamentos como: solicitar texto escrito, orientar as crianças a lerem o texto para localizar e refletir acerca das impropriedades da escrita autoral. Após proceder a revisão, opinar, propor saídas e reescritas adequadas ao processo de comunicação ao qual o texto se propõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar no processo do percurso de autoria com as crianças, através de procedimentos autorais como: atividade inicial de escrita, revisão e refacção textual, deixa claro a importância de práticas pedagógicas significativas que possibilitem a participação, reflexão e presença protagonizadas nas atividades de ensino e aprendizagem. Esses encaminhamentos somente se tornam possíveis caso substitua as práticas escolares pautadas em meras tarefas mecânicas, sem condições de reflexões para os(as) estudantes, sem oportunizá-las opinar, hipotetizar, errar sem que seja reprimida por isso.

Observa-se que as atividades desenvolvidas nessa pesquisa com as crianças convidam-nas a reflexão, imersão, participação, reelaboração da atividade e, por conseguinte, de si mesmas. A vida linguística, cognitiva, emocional é atravessada por novos elementos subjetivos, sociais e culturais dessas crianças que as ajudam na expansão e elaboração de si em muitos aspectos de sua vida, para além dos muros da escola. Essas práticas desenvolvidas através dos componentes curriculares os quais têm o letramento e o ensino-aprendizagem do percurso autoral da escrita como foco, nos possibilita ver com outros olhos todo o processo que a criança atravessa para obter a linguagem escrita.

Em tempos de internet e tecnologia, oferecer às crianças novas oportunidades de aprendizagem, como é o caso do letramento literário e percurso de autoria aplicado nesse trabalho, dá visibilidade ao potencial delas. As crianças ainda se sentem atraídas pelos livros literários, para as práticas de leitura que tanto contribuem para a formação do imaginário, e da criação de sentido e constituição de sujeitos autores críticos e empáticos.

Por outro lado, as produções escritas das crianças serviram como aportes e indicadores para avaliarmos onde há as necessidades

de aprendizagens mais emergentes dos estudantes, o que, por sua vez, serve como objeto para o desenvolvimento de um novo trabalho, para além da escrita autoral, também adequação e sistematização da escrita ortográfica.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas da Aquisição da Escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado das Letras, 1997.

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques. (Re) escrevendo: o que muda? *In*: ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas da Aquisição da Escrita:** o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado das Letras, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

COUSSEAU, Alex. **Charles na escola de dragões.** Ilustrações de Philippe-Henri Turin. Tradução: Ligia Cademartori. São Paulo: FTD Educação, 2016.

COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação:** Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

FIAD, Raquel Salek. Ensino e autoria. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Autoria e aprendizagem da escrita.** 2009. 217f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 64 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A mediação do professor na refacção do texto do aluno. *In*: VI Congresso Internacional da ABRALIN, 2009, João Pessoa. **Anais - VI Congresso internacional da ABRALIN**. João Pessoa: Ideia, 2009.

LISPECTOR, Clarice. Um sopro de vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MACEDO, GERALDA. **Flagrantes discursivos**: linguagem escrita, leitura e significação. João Pessoa: Ideia, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz. **O professor e a escrita**: entre práticas e representações. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como um processo discursivo. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas: 1989.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para sala de aula. São Paulo: Unesp, 2011.

VII

Daniely Marques Salustino
Geralda Macedo

**AUTORIA EM PRODUÇÃO
DE RECONTO
DO TEXTO LITERÁRIO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6.7



Sem dúvida, a função de registro torna a escrita um meio formidável de avanço no processo de humanização.

Resposta de Angel Pino a Renato Reis (2015) em entrevista.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, constituindo-se como parte de uma monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB/CCHSA, está voltado para a investigação acerca de ações pedagógicas adequadas à construção autoral dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato da aprendizagem de língua portuguesa em nosso país ser considerada por estudiosos da área um problema, principalmente quando se trata do desenvolvimento de habilidades, saberes, competências necessárias para a produção de textos escritos.

Assim, temos como problema de pesquisa a ser respondido: Como os procedimentos para a constituição da autoria (planejar, escrever, revisar, reescrever), na prática de reconto do texto literário entre estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuem para a aprendizagem acerca da autoria? Para responder essa questão, nosso objetivo geral é: compreender como os procedimentos de autoria (planejar, escrever, revisar, reescrever) são constitutivos para a formação escritora dos estudantes do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também elencamos como objetivos específicos: discutir os procedimentos de autoria convertendo-os em práticas para a aprendizagem da autoria nas produções escritas dos educandos; e analisar o percurso autoral dos estudantes.

Para tanto, adotamos uma metodologia de abordagem qualitativa por se tratar de uma prática que não pode ser quantificada. Quanto a natureza, a presente pesquisa é de caráter prático

da aplicação e de cunho exploratório, de forma a buscar mais informações acerca do assunto investigado. Em relação aos procedimentos técnicos que utilizamos nesta pesquisa, construímos nossa coleta de dados a partir da pesquisa-ação, pois tanto o pesquisador quanto os participantes se envolveram de forma cooperativa. Em relação ao contexto deste estudo, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do interior da Paraíba, tendo como sujeitos 15 crianças regularmente matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental.

Para dar conta dos propósitos da pesquisa, foi realizada a leitura do livro “Será mesmo que é Bicho?”, de autoria de Ângelo Machado, com os sujeitos praticantes. Para a atividade de leitura, foram adotadas estratégias de leitura como forma de elaboração e ampliação de sentidos e significados pelos sujeitos leitores/escritores. Posteriormente, foi solicitado aos estudantes produções textuais através da prática de reconto do texto, com as devidas orientações previamente selecionadas, de modo que as crianças planejavam, projetaram narrativas, conteúdos, ideias, significações que abordariam em suas produções escritas. Após ter lido e avaliado os textos das crianças, identifiquei as aprendizagens já então consolidadas e necessidades de aprendizagens em relação as produções textuais, seguida da organização de atividades de ensino pautadas na avaliação. Já em sala de aula solicitei aos estudantes atividades de revisão textual coletivamente, para em seguida reescrever o texto final.

Trata-se de estudo que almeja como público alvo discentes do curso de Pedagogia e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os possibilitará reflexões e saberes acerca dos desafios enfrentados pelos sujeitos nos processos de constituição autoral.

LINGUAGEM ESCRITA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Conforme a perspectiva histórico-cultural, o homem é um ser sócio-histórico que se constitui nas relações sociais por meio da linguagem. As atividades humanas nessas relações são responsáveis por suas constituições como seres. Nesse sentido, o homem é constituído em suas relações com o trabalho, a linguagem, vida societária, subjetividade, sendo assim, considerado um ser multideterminado. Vygotsky se destaca como um dos teóricos que se preocupou em estudar a importância da linguagem para a constituição do sujeito. A esse respeito afirmou:

Toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação se consegue por meios sociais, por meio das pessoas circundantes. O caminho que vai da coisa à criança e da criança à coisa passa através de outra pessoa. O trânsito da via biológica do desenvolvimento, o ponto de virada radical da história do comportamento da criança... A linguagem joga aqui um papel de primeira ordem (Vygotsky, 1984, p. 30).

Durante as atividades práticas que desenvolvi na escola com os estudantes observei que as crianças se constituíam quando designavam, discriminavam e nomeavam os personagens, as ações, cenas que imaginavam na história com base nas imagens. Uma parte das crianças apontavam e nomeavam animais para outras crianças que não os conheciam pessoalmente. Com isso, é através da linguagem que é permitido ao o homem lidar com objetos do mundo real sem a necessidade da presença dele.

Munhoz (2008, p. 53) ao referir-se a linguagem escrita destaca-a "como processos de (re)invenção de sentidos, [que] também são constituintes do próprio sujeito." A criança ao ler produz sentido

a partir do que ela já conhece, e ao escrever a criança traz novos elementos elaborados em sua imaginação, descobertas, de suas experiências em conexão com o que leu, construindo sempre algo novo.

PROCEDIMENTOS DE AUTORIA

O ensino e a aprendizagem da produção escrita é um processo que envolve diferentes etapas, como: planejar, escrever, revisar e reescrever. Sobre isso, Fortunato (2009) diz que:

Os procedimentos de autoria estão estreitamente vinculados às diversas atividades do processo de produção. Para distinguir esses procedimentos é necessário compreender esse processo em curso durante a composição de textos escritos e interpretá-lo à luz de uma concepção de autoria (Fortunato, 2009, p. 16).

A aprendizagem da escrita autoral é uma atividade social, cognitiva, linguística e emocional complexa, pois, envolvem multiplicidades de ações e de conhecimentos que os escritores orquestram e organizam durante os processos de autoria. Fortunato (2011, p. 10) afirma que “não há linearidade ou ocorrências predeterminadas entre esses procedimentos. Há possibilidades combinatórias”, que cada pessoa atua de forma diferente em cada produção de texto, e que o professor deve observar as necessidades de cada criança e trabalhar a partir delas para contribuir no desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

A formação escritora requer alguns procedimentos por parte do ensino: o planejamento é a primeira etapa da escrita, dado que, quem está escrevendo cria uma representação interna do conhecimento que deve ser expressado através da escrita. A esse respeito Fortunato (2011) diz que:

Durante o planejamento, o escritor projeta ideias a respeito do trabalho a ser realizado e essas representações funcionam como desencadeadoras da escritura do texto. O planejamento pode auxiliar o escritor durante todo o processo de produção, uma vez que é o procedimento por meio do qual se elaboram os objetivos que respondem à demanda pelo texto (Fortunato, 2009, p. 16).

No entanto, esse procedimento não deve ocorrer somente no momento da escrita, mas também ao processo de pré-escrita, pois refere-se à geração e organização de ideias, quando são tomadas decisões de ordens mais estritamente textuais acerca da apresentação e ordenação do texto.

Com a ajuda do professor, o estudante segue o itinerário autoral revendo e reescrevendo o texto. No procedimento de revisão são identificadas tomadas de decisões em relação ao que ainda necessita ser dito no texto, ausências de informações, complementos textuais para a clareza e coerência, tornando importante a presença do professor ao orientar, conduzir, apresentar pistas as coordenações e aos ajustamentos de idas e vindas durante as releituras do texto. Assim, a revisão é um procedimento que ocorre durante toda a composição do texto. O apagamento, a substituição, a adição e a reordenação, são situações que os escritores participantes da pesquisa utilizaram como procedimento de revisão.

E por fim, retomarei mais um procedimento, o da reescrita textual. Durante o procedimento de reescrita textual, é necessário que o professor mostre ao aluno que a intenção é deixar o texto compreensível para um leitor previamente determinado. Para Viana (2012, p. 45), "o aluno deve estar consciente de que reescreve, sobretudo, para se fazer entender". Nesse momento do percurso constrói com textualidade "seus objetivos junto aos leitores a que se destina" (Geraldi, 2004, p. 74).

METODOLOGIA

Esta pesquisa segue uma abordagem de tipo qualitativa, a qual para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa situa-se no nível de prática que não pode ser quantificada, ou seja, um mundo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um ambiente mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser resumidos a dados estatísticos. Quanto a sua natureza, a pesquisa é aplicada, pelo caráter prático da aplicação e de cunho exploratório. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória busca trazer mais informações sobre o assunto que será investigado, tornando possível a delimitação do tema da pesquisa, fixação dos objetivos e levantamento de hipótese.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizamos nesta pesquisa, construímos nossa coleta de dados a partir da pesquisa-ação, pois tanto o pesquisador quanto os participantes se envolveram de forma cooperativa. Assim, “[...] com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 66). Toda pesquisa-ação é de tipo participativa interativa. Defino aqui interatividade como aquilo que é participativo, que produz a capacidade de possibilitar o trabalho coletivo, a comunicação. Pois, ela permite a estimulação mútua e isso pode acontecer por meio de uma relação de cooperação/participação entre as crianças e os objetos de estudo.

Em relação ao contexto deste estudo, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal localizada no interior do estado da Paraíba. A escola funciona sob a modalidade de ensino regular, educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas em uma turma de quarto ano do turno da manhã, na qual, são matriculadas 15 crianças com faixa etária de 9 a 10 anos. Para garantir o sigilo e, em consonância com um trabalho ético, os alunos serão nomeados como estudante A, B, C, D, E, F e G.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PARTE 1:

LEITURA DA OBRA LITERÁRIA

A obra escolhida para leitura foi o livro “Será mesmo que é bicho?” do autor Ângelo Machado. O enredo da história baseia-se em torno de um menino que estava deitado debaixo de uma árvore, e apareceu uma libélula que viu o menino e como para ela aquele menino era um ser desconhecido, ela saiu correndo para chamar os outros bichos. Os outros bichos muito curiosos e sem saber o que era que ali estava, começam a levantar hipóteses para solucionar o problema. Para tanto, os personagens usam de variados procedimentos envolvendo raciocínio simples, perguntas, observações diretas e, até mesmo, a experimentação para desvendar o problema.

A realização da atividade de reconto do texto literário teve como primeiro momento a prática de leitura norteada por estratégias de leitura (Koch; Elias, 2011). Iniciando a apresentação da capa do livro, foi solicitado que os alunos lessem o título do livro. No momento em que estavam lendo o título do livro alguns pularam palavras, falando apenas “Será bicho?”; outros leram sem usar o ponto de interrogação no final. Feito a leitura do título do livro, foi falado o nome do autor da obra. Professora-pesquisadora: “*Vocês já conheciam a história?*”. Alunos: “*Não*”. Professora-pesquisadora: “*O que vocês acham que a história vai falar?*”. Crianças: “*Dos bichos*”; “*Do galo*”; “*Do pato*”; “*Da galinha*”; “*Sobre o coelho*”. Professora-pesquisadora: “*O que o será mesmo que é bicho?*”. Crianças: “*O galo, porque ele é diferente tem um negócio estranho na cabeça*”; “*O coelho porque ele tá usando óculos*”. Professora-pesquisadora: “*Os animais que vocês conhecem se parecem com os da capa do livro?*”. Crianças: “*Parece não tia*”; “*Esses daí são estranhos, olha a cabeça do galo parece uma luva*”; “*O coelho que já vi na casa da minha vó era diferente desse aí*”.

Aqui o professor assume tarefa importante mediando o conhecimento através de atividades que agucem nas crianças o gosto pela leitura criando questionamentos para que haja o encontro do aluno com o texto literário, (enredo, acontecimentos, imaginação). Nesse momento foi utilizado como estratégia de leitura, o conhecimento prévio das crianças, a partir das hipóteses levantadas por elas acerca da história.

Antes de iniciar a leitura fiz uma pergunta para as crianças. Professora-pesquisadora: *"Vocês preferem que eu leia o livro ou vocês querem ler?"*. Crianças: *"Pode ler tia, a senhora ler melhor"; "Eu não quero ler não"; "Eu não vou ler não"*. Como os alunos não quiseram ler, então iniciei a leitura da história dizendo *"De baixo de uma árvore apareceu um menino"* e logo faço um questionamento às crianças. Professora-pesquisadora: *"De onde vocês acham que esse menino apareceu?"*. Crianças: *"Da floresta"; "Da rua, porque tem crianças que não tem casa"; "Da casa dele"*. Nesse momento utilizei a estratégia de inferência. Os alunos estão construindo novas informações que não existem no texto lido, vindo a se confirmar ou não com a leitura do texto.

Após as respostas das crianças segui com a leitura. Interrompi a leitura em um determinado ponto (— Que bicho será? — Será que está morto?) e fiz mais um questionamento para que eles continuem levantando suas hipóteses sobre a história. Professora-pesquisadora: *"Vocês acham que o menino está vivo ou está morto?"*. Crianças: *"Tá vivo"; "Ele tá vivo"*. Continuei lendo, dessa vez até o fim da história. Depois do término da leitura fizemos juntos uma síntese da história. Os alunos participaram oralmente contando partes do que foi lido. Faço mais um questionamento. Professora-pesquisadora: *"Como seria o final da história deles já que no livro não diz como foi o final?"*. Crianças: *"Eles foram brincar"; "O menino ficou morando na floresta com os animais"; "O menino acordou e foi brincar com os animais"*. Diante do relato empírico, a leitura do texto literário promove diversas perguntas, respostas, imaginações e caminhos que podem ser percorridos a partir da interpretação singular de cada leitor.

PARTE 2:

CONSTRUINDO O PRÓPRIO TEXTO

Ao término da leitura do livro solicitei que os estudantes escrevessem sua própria história. Foi sugerido que elaborassem a partir de alguns marcadores do texto que ficaram implícitos na leitura, mas já abordado por algumas crianças no decorrer na leitura. Os questionamentos foram: De onde o menino veio? Onde ele mora? Como ele foi parar ali? Qual seria o final da história? Nesse momento de solicitação de escrita de um texto próprio, os alunos ficaram relutantes, não queriam fazer o próprio texto, queriam pegar o livro e copiar a história. Para que pudessem se sentir seguros e capazes de escrever, circulei de cadeira em cadeira conversando com todos, falando que sabia que eles conseguiriam escrever. Era só tentar e não se preocupar se estava certo ou errado.

Para um texto de qualidade ser escrito os alunos tem que saber o que querem escrever, quais informações colocar no texto, como começar a escrita de um texto, saber que gênero textual está sendo trabalhado. Este momento é o de planejamento da escrita. Os alunos levantam suas hipóteses e ideias do que vão escrever.

Após algum tempo, os alunos foram se encorajando escrever seus textos, outros ficaram desenhando, outros conversando, mas pouco a pouco foram se sentindo mais seguros. Contudo, a professora da turma vendo a dificuldade dos estudantes pediu que lesse a história novamente. Após reler, outros alunos conseguiram iniciar suas construções textuais.

A maior preocupação dos alunos aconteceu com as escritas das palavras, as quais correspondiam a: "que", "de repente" "acordou", "viu", entre outras. A professora titular ficou todo momento em sala. Alguns alunos acabaram recorrendo a ela para resolver a questão de escrita das palavras. Outros alunos foram ajudados pelos colegas, tendo assim certa interferência nas escritas dos textos.

De quinze alunos, sete conseguiram construir seu próprio texto, sem olhar pelo do colega, sem que a professora tivesse ajudado ou copiar do livro. Dos sete textos, escolhi dois para serem reescritos. Um texto foi revisto e reescrito em conjunto da turma com meu auxílio. O outro foi revisto e reescritos em grupos somente pelos alunos. Os textos escolhidos representaram uma amostra das necessidades e aprendizagem comum em todos os produzidos pelas crianças. Avaliei as necessidades de reorganização de algumas passagens textuais para expandir pontos que ficaram implícitos, não ditos e informados em suas produções. Rocha (2003) diz que durante a primeira produção de um texto, os estudantes ficam centrados em questões como: o que dizer, como dizer, que palavras usar.

PARTE 3:

REVISÃO E REESCRITA TEXTUAL

A reescrita se torna um auxílio imprescindível no aprendizado da produção textual. Para tanto, é necessário que o professor mostre ao estudante que a intenção desta ação é deixar o texto com clareza e compreensível para o leitor previamente determinado, visto que a primeira versão de um texto dificilmente atenderá os objetivos planejados. No entanto, para que o processo de reescrita aconteça é necessário a revisão do texto. Para iniciar a reescrita coletiva, li lentamente o texto escolhido, expliquei aos alunos que o texto da estudante A está faltando algumas informações que ela pode nos dizer quais são para podermos ajudá-la a melhorar sua produção escrita. Leite e Pereira (2012), dizem:

A reescrita coletiva é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refacção de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto(s), a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa (Leite, Pereira, 2012, p. 16).

Para o processo de reescrita do texto foram utilizados alguns critérios para a sua reorganização. O primeiro deles foi como iniciar um texto, como por exemplo: "Era uma vez...", "Um belo dia...". Outro critério que foi utilizado nesse processo de reescrita foi utilizar partes elementos que estavam implícitos no texto, para que a história ficasse mais fácil de ser entendida, para isso, foi necessário recorrer ao livro lido (Será mesmo que é bicho?) e lembrar as crianças que temos a obra como material de apoio.

Quadro 1 – Texto escrito pela estudante A

Será mesmo que é bixo

O porco estava passeando com o pato e a borboleta e de repente viu um menino O porco pensou sera Que e um macaco o pato pensou sera Que e um dinossauro e a borboleta pensou sera mesmo que e um bicho ou sera Que e um menino e pensou sera Que ta vivo ou ta mor e falo aos amigos vamos acorda ele e vamos pergunta de onde ele veio ou se esta perdido ela estavam os tres a cordando o menino e Quando o menino acordou eles perguntaram de onde o menino veio e o menino respondeu eu vinda cidade mas porla todos me maltratava e desidi vim pra floresta e a borboleta Perguntou Qual e o seu nome e ele Respondeu Luiz e o pato falou vamos Brinca ela se vai os tres pulando Correndo A brinca bastante e eles Ficaram felizes para Sempre Fim

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Reli a primeira parte do texto, "O porco estava passeando com o pato e a borboleta quando de repente viu um menino", e pergunto a turma: Professora-pesquisadora: *Quando vocês escutam as histórias como é que elas começam?* Crianças: *Era uma vez.* Apresento algumas sugestões de como começar a história, como: um certo dia, um belo dia. Os alunos conversam entre si e decidem iniciar a história com "Um belo dia", perguntando a estudante A se podemos fazer as alterações no texto dela e ela responde que sim.

Professora-pesquisadora: *"No texto tem falando onde o porco estava passeando?"* Crianças: *"Não"*. Porém, demonstro para os estudantes que no final do texto vem dizendo que é na floresta. Sugiro que poderíamos utilizar essa informação no início do texto para quem estivesse lendo pudesse entender melhor. Antes de fazer

a alteração, pergunto a estudante A se realmente era na floresta que o porco estava passeando e ela responde que sim.

Esse processo faz com que os alunos reflitam acerca de informações que estão ausentes no texto da criança A, visando com isso a formação das capacidades constitutivas das crianças da sala para formação autoral. Acerca disso, Vigotsky (1984) enfatiza que a aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança é conseguido através e por meios sociais, por meio das pessoas mais experientes, indicando, sinalizando e assessorado para que os conhecimentos se tornem constitutivos de quem está aprendendo. Logo, é preciso que haja a indicação de “instrumentos de apoio”, orientando adequadamente a tarefa proposta, em diálogo com o objeto de conhecimento em jogo para a reelaboração textual. Professora-pesquisadora: “No texto do(a) estudante A tem falando o que o porco era do pato e da borboleta? Se eram amigos, irmãos?” Crianças: “Acho que não”; “Quem já viu porco ser irmão de pato?”. Expliquei para a turma que na literatura tudo é possível, e que tudo pode acontecer. Então, voltei e questionei a estudante A: “O que o pato e a borboleta eram do porco?”. Ela responde que eles eram amigos. Então o início do texto ficou assim: “Um belo dia, o porco estava passeando na floresta com seu amigo pato e sua amiga borboleta e de repente [...]”. No texto da estudante A, diz que o porco e seus amigos viram um menino, porém não diz onde estava esse menino. Professora-pesquisadora: “Onde foi que eles viram o menino?” Estudante A: “Foi debaixo de uma árvore, eu desenhei isso”; e assim fizemos mais uma modificação no texto.

Para continuar a escrita da história, fizemos uma breve retomada da leitura do livro “Será mesmo que é bicho” feita no primeiro momento, para dar um tom de suspense ao texto de estudante A. Sugerimos que assim como no livro a gente pudesse deixar para responder, se era realmente um menino que estava ali, na parte final da história e então todos concordaram de continuarmos o texto assim: “Um belo dia, o porco estava passeando na floresta com seu amigo pato e sua amiga borboleta e de repente viram um menino deitado de baixo



de uma árvore. Quando o porco pensou: — Será mesmo que é um menino ou será que é um macaco? O pato também pensou: — Será que é um dinossauro? E a borboleta pensou: — Será que é mesmo um menino ou será que é um bicho?". Depois de feitas as alterações no texto, voltei a reler e fiz um questionamento. Professora-pesquisadora: "As alterações feitas ficaram boas?". Crianças: "Sim"; "Tá ficando muito boa professora".

O texto escrito da estudante A continua assim: "[...] e pensou será que ta vivo ou ta morto [...]", no entanto não diz quem foi que teve esse pensamento. Pergunto então à aluna A, quem foi que teve esse pensamento, ela diz que não sabe, nesse caso pedi que a turma desse sugestões para contribuir na escrita do texto. Eles apresentaram as seguintes sugestões. Crianças: "Foi o porco"; "Eu acho que foi a borboleta"; "Era pra gente colocar que foram os amigos juntos". Professora-pesquisadora: "Qual sugestão utilizar para escrever no texto?". Crianças: "Ficaria melhor se a gente colocasse que foram os amigos juntos, porque acho que eles ficaram conversando, cochichando entre eles perguntando se o menino estava vivo ou morto". Professora-pesquisadora: "Todos concordam?". Crianças: "Sim". E assim foi feito: [...] e os amigos começaram a se perguntar, será que está vivo ou está morto? [...].

O texto continua assim "[...] e falaram, amigos vamos acordar ele e vamos perguntar de onde ele veio." Professora-pesquisadora: "Deu pra entender quem foi que falou isso?". Crianças: "Deve ter sido o porco"; "Foi o pato". Professora-pesquisadora: "No texto tem dizendo o nome de quem falou isso?". Crianças: "Não". Então pergunto para a estudante A "De quem foi essa fala?". E ela diz q foi a borboleta que falou. Professora-pesquisadora: "Fica legal se a gente colocar que a fala foi da borboleta?". Crianças: "Sim"; "Fica legal". Professora-pesquisadora: "Vocês disseram que foi a borboleta quem teve esse pensamento (será que tá vivo ou morto?) e ela fez uma pergunta. No texto os amigos não respondem a borboleta, dizendo que sim ou que não, qual resposta que vocês acham que os amigos deram a borboleta?"

Crianças: "Sim". Professora-pesquisadora: "Porque vocês acham que os amigos da borboleta responderiam que sim?". Crianças: "É por causa que eles já estavam curiosos pra saber quem era e que se eles não acordassem eles não iriam saber se estava vivo ou morto".

O último ajuste feito no texto da criança A foi que no final ela colocou que os três foram brincar. Perguntei a turma quantos eram os amigos, eles falaram que eram três e com o menino seriam quatro. Então ficaria "e lá se vão os quatro a brincar". E assim ficou o texto final:

Quadro 2 – Texto da estudante A reescrito

Será mesmo que é bicho?

Um belo dia, o porco estava passeando na floresta com seu amigo pato e sua amiga borboleta quando de repente viram um menino deitado de baixo de uma árvore.

Quando o porco pensou:

— Será mesmo que é um menino ou será que é um macaco?

O pato também pensou:

— Será que é um dinossauro?

E a borboleta pensou:

— Será que é mesmo um menino ou será que é um bicho?

E os amigos começaram a se perguntar, será que está vivo ou está morto?

E a borboleta falou:

— Vamos acordar ele e vamos perguntar de onde ele veio ou se está perdido?

Os amigos respondem que sim. E lá estavam os três amigos acordando o menino. E quando o menino os acordou perguntaram de onde o menino veio e o menino respondeu:

— Eu vim da cidade, por lá todos me maltratavam então eu decidi vim pra floresta. E a borboleta perguntou:

— Qual o seu nome?

E ele respondeu, Luiz.

E o pato falou: —Vamos brincar?

E lá se vão os quatro amigos pulando, correndo a brincar bastante e eles ficaram felizes para sempre.

FIM

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Feita toda a reescrita do texto perguntei se alguém queria ler o texto para ver se ficou bom ou se está faltando algo. Um aluno se dispôs a fazer a leitura do texto. Realizada a leitura do texto reescrito perguntei se estava faltando algumas coisas, eles responderam que não. Questionei se foi difícil fazer isso e a turma respondeu gritando que foi sim.

PARTE 4:

EXERCITANDO A REESCRITA TEXTUAL: BUSCANDO INDÍCIOS DE AUTORIA

Depois de o primeiro texto ter sido reescrito em conjunto, o segundo passo é exercitar as aprendizagens adquiridas em outra atividade. Para isso a turma foi dividida em quatro grupos que juntos rescreveriam mais um texto: O texto da estudante B. Apresentei o texto a turma e falei que para reescrever o presente texto eles terão que revisá-lo antes e para isso se baseariam na atividade do texto anteriormente relido e reescrito.

Apresentei o texto escrito em cartolina que foi lido por um aluno e depois relido por mim. Relembrei de algumas passagens necessária para a revisão e reescrita do texto. Sugeri que observassem as informações que ficaram subtendidas no texto, que desdobrassem parte do texto que não estava explicado.

Quadro 3 – Texto escrito pela estudante B

Será mesmo Que é bicho?

O menino estava passeando e viu uma casa e desejou entrar então ele entrou e viu bichos e foi entrando mais para frente e viu uma árvore escondeu na árvore e dormiu os bichos logo perceberam que eles estavam dormindo então acordaram para brincar ele acordou esse leão e foi brincar e todo dia o menino ia para casa dos animais para brincar com eles e foram velozes para toda vida e brincaram muito...

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Ao realizarem a atividade de revisão e rescrita os alunos me solicitavam constantemente perguntando o que era pra fazer com o texto, e explicando várias vezes e de diversas formas, nenhum grupo conseguiu rever e refazer o texto. Somente duas crianças me entregaram as folhas com suas respectivas tentativas de reescrita do texto.

Parte-se da ideia de que eles não tenham conseguido alcançar o processo de reescrita textual porque na rotina das aulas eles não são estimulados a fazer tais atividades, geralmente só fazem leituras de textos prontos e cópias. É tanto que no primeiro momento em que pedi que escrevessem um texto com base na leitura do livro, alguns alunos me pediram o livro para copiarem o texto. Intervi orientando para que criassem suas próprias escritas, pois seria um momento de bastante aprendizado para eles, uns conseguiram e outros não. Assim, a aprendizagem da escrita textual em seu viés autoral acontece aos poucos, o importante é nunca deixar de praticar.

Quadro 4 – Texto da estudante B reescrito pelo primeiro grupo

Será mesmo que é bicho?

Era uma vez o menino estava passeando na floresta viu uma casa mágica e entrou e viu um gigante e foi entrando mais para frente e viu uma árvore mágica e se deitou na árvore mágica e dormiu quando ele acordou ele voou e todo o dia o menino ia para casa do gigante para brincar com o gigante foram felizes para sempre e fim!

Estudantes C, D, E e F

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Quadro 5 – Texto da estudante B reescrito pelo segundo grupo.

Certo dia o menino estava passeando na floresta derrepente ele trolpelo numa pedra em tão ele desmaiou como ele acordou viu uma cala decídio e tra na caza ele viu bichoe ele assuslou cho bis Fin

Estudante G

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Tanto no primeiro texto quanto no segundo texto os alunos utilizaram alguns elementos do texto base, reescrevendo-os. Porém reformularam toda a história a partir do texto que estava sendo

trabalhado, mesmo que os sujeitos tenham utilizado como recurso discursos já apresentados no livro “Será mesmo que é bicho?”, são as marcas pessoais que imprimem em sua escrita, que vão de construindo autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou refletir acerca de referenciais teóricos que abordam sobre percurso de autoria escrita em conjunto com atividades realizadas, a fim de compreender como os procedimentos de escrita de autoria se demonstraram constitutivos para os estudantes em suas práticas de escrita textual. As práticas sociais de ensino em relação aos procedimentos autorais permitem compreendermos que as crianças se constituem como autoras dos seus textos.

Deste modo, os dados permitiram responder os objetivos propostos neste trabalho. Demonstram assim, que os procedimentos de autoria possibilitam que os estudantes superem o medo de não conseguir escrever e se sintam capazes de produzir textos espontâneos em direção a conquista de produções autônomas, autorreguladas após consolidarem a aprendizagem autoral, uma escrita que permita voz própria ao estudante, definida pela subjetividade inerente ao seu ser sujeito escritor.

Ficou evidente que nem sempre as crianças vão conseguir escrever seus textos com viés autoral em uma primeira vez, como aconteceu neste estudo. Constatei, pois, que essa prática é um processo que deve ser trabalhado frequentemente tomando como referência o texto literário com recursos pedagógicos para as práticas discursivas e as necessidades de ensino para que os estudantes aprendam adequadamente a serem autores do seu texto. Escrita não é cópia. Essa concepção pede superação urgente.

REFERÊNCIAS

- FORTUNATO, Márcia Vescovi. **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FORTUNATO, Márcia Vescovi. Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. **Veras**, v. 1, n. 1, p. 4-21, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: Geradi, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.
- LEITE, Gonçalves Evandro; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. **Revista Letras**, Curitiba, Editora UFPR, v. 85, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.homologa.ufpr.br/letras/article/view/24673>. Acesso em: 17 out. 2020.
- MACHADO, Ângelo. **Será mesmo que é bicho?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. **Ler, escrever, inscrever**: discursos de alunos e professoras sobre as (im)possibilidades de relações estéticas com a linguagem escrita. Florianópolis. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernane César de Freitas. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed, Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.
- ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- REIS H. R. Dialogo com Angel Pino: a linguagem e a educação de Jovens e Adultos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 435-444, out., 2015
- VIANA, Chico. Reescrever é sobreviver. *In*: **Revista Língua Portuguesa**, nº 76, p. 44-49, 2012. Disponível em: <http://docplayer.com.br/59144384-Reescrever-e-sobreviver.html>. Acesso em: 7 out. 2021.
- VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIII

*Rosenilda Rodrigues de Sales
Geralda Macedo*

PERCURSO AUTORAL DE ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

**FUNDAMENTAL E NECESSIDADE
DE FORMAÇÃO DOCENTE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-140-6.8



E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. [...] não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito (Ramos, 1994, p. 96).

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa foi realizado em uma escola de ensino fundamental no interior do estado da Paraíba. Buscou-se investigar perspectivas para as práticas docentes tendo em vista as necessidades de formação do professor para o desenvolvimento do percurso autoral de escritores iniciantes. Ao constatar inadequações acerca do ensino do percurso autoral em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, elaborou-se a questão de pesquisa: Que necessidades de formação docente são emergentes para o ensino do percurso autoral destinados aos estudantes do ensino fundamental?

Para direcionar respostas, alternativas e saídas, delimitamos o seguinte objetivo geral de pesquisa: investigar, em sala de aula dos anos iniciais, o processo de ensino da escrita em perspectiva de formação autoral, e quais inadequações ocorriam nesse processo. Como objetivos específicos, formulamos os que seguem: compreender as necessidades de formação docente para o ensino do percurso autoral; identificar as inadequações nas práticas docentes para a formação autoral dos estudantes; analisar a relevância da mediação docente para potencializar o desenvolvimento da reelaboração da escrita dos discentes em sala de aula.

Para a realização desta investigação foi feita uma pesquisa de caráter qualitativo utilizando o método da pesquisa ação, visando organizar reflexões, propostas, pistas para a questão da pesquisa.

Com base nas observações das aulas durante a participação no Programa Residência Pedagógica levantaram-se algumas hipóteses em relação às necessidades de formação docente. Entre essas destacam-se: conhecimentos, reflexões teóricas e práticas pedagógicas ancoradas nas propostas contemporâneas pautadas na ciência linguística.

A necessidade de formação docente para os anos iniciais tornou-se evidente quando se tratava do ensino de produção textual escrita de crianças pós-alfabéticas. Havia crianças que apresentavam dificuldades em escrever de maneira clara e compreensível para o leitor. Suas representações na produção escrita se manifestaram de modo incompleto e confuso.

A presença do professor enquanto mediador é importante, desde o planejamento, articulando como realizará o ensino a partir do objetivo de formação autoral. Sucupira e Lacerda (2015, p. 78) afirma que “esse papel de mediador é dado principalmente ao professor que, com sua experiência, tem a capacidade de fazer com que o aluno possa refletir e atentar-se a detalhes que fazem diferença na escrita de um bom texto”.

Nesse sentido, de acordo com os PCN's (Brasil, 1998), há a necessidade de o docente se apropriar de conhecimentos instrumentais e propensos a subsidiar a aprendizagem do estudante no âmbito da linguagem escrita, entender que essa possui funções sociais, que é um fenômeno que envolve criação e interatividade e que há necessidade de aprendizagem por parte do estudante e ensino por parte do professor.

Conhecer como funciona o desenvolvimento do percurso autoral, com base nas etapas de “planejamento, a textualidade, a revisão e a reescrita ou refacção” (Arcoverde; Arcoverde, 2007, p. 4), é fundamental para o docente trilhar caminhos mais assertivos para formar autores iniciantes.

Com essa condição, o docente apresentará saberes profissionais para a organização e encaminhamento didático e pedagógico direcionado à formação de escritores iniciantes, ou seja, o docente assume o posicionamento de mediador e avaliador, realizando intervenções adequadas para que os discentes possam aprender a escrever, revisando e refazendo os textos escritos.

CAMPO TEÓRICO E PRÁTICO DO PERCURSO AUTORAL

A necessidade de formação representa uma demanda, uma ausência de algo que exige ser compreendido, apreendido, internalizado. Segundo Montero Mesa (1987, p. 10) “a definição do construto ‘necessidades formativas’ são o conjunto de desejos, problemas, carências, deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino”. Em trabalho posterior, Montero Mesa *et al.* (1990, p. 178) reorganizam e realinham seus discursos apontando uma “definição de necessidades que abarca tanto o significado de carência formativa quanto os desejos de um melhor desenvolvimento profissional”.

Essas questões levantadas pelas autoras resultam da reação dos docentes em relação às suas autoimagens, que passaram a enxergar-se como carentes e insuficientes em sua profissão. Por outro lado, há realinhamentos em relação à proposta de encaminhamento à formação docente.

Contudo, hipotetiza-se que entre o docente em formação, que vivencia e alterna conhecimento teórico-prático, e o docente veterano, há um diferencial. O momento vivenciado ainda em processo formativo oportunizou compreender o percurso de autoria, por isso foi possível enxergar a lacuna que havia na relação de ensino das professoras para com o percurso autoral das crianças.

Para desenvolver esse percurso em sala de aula é necessário compreender as fases para o desenvolvimento da autoria dos educandos, que estão bem delimitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento destaca claramente os objetos de conhecimento a serem desenvolvidas pelos estudantes do 1º ao 5º ano no campo da linguagem escrita, como: o “Planejamento de escrita do texto, Revisão de textos, Edição de textos” (Brasil, 2018, p. 95).

O processo dessa aprendizagem acontece por etapas que são fundamentais para a apropriação do conhecimento em relação ao texto escrito. Esse percurso é iniciado pelo planejamento, e engloba capacidades cognitivas, permitindo a revisão de escrita por parte do estudante para possíveis alterações, ou seja, a refação de texto (Arcoverde; Arcoverde, 2007).

É interessante que o estudante autor antes de fazer a revisão de análise de seu próprio texto para reescrevê-lo, estabeleça um distanciamento periódico, para depois retomar a leitura. Para Costa, “o exercício do distanciamento, isto é, a habilidade de distanciar-se do próprio texto é decisiva para a consecução bem sucedida de um processo comunicativo” (Costa, 2012, p. 17).

No processo de revisão textual, o discente tem a oportunidade de examinar sua própria escrita, com auxílio da mediação docente, que conduz o processo de reescrita, realizando os reparos necessários (Brasil, 2018). Inicialmente o docente organiza toda turma para revisão e reescrita do texto, conduzindo os recortes, a ampliação explicativa de uma passagem do texto que ainda permanece confusa, solicita desdobramento de trechos que ficaram omissos.

Essa constatação revela que o processo de ensino e aprendizagem do percurso autoral requer formação docente. Para Campos (2012, p. 45), a formação docente “consiste na imersão de um processo de aprendizagem, no qual somos levados a refletir sobre um determinado campo profissional, na tentativa de reunir elementos

teóricos práticos". Tem-se observado grande lacuna vinculada ao ensino da escrita para a formação autoral. É visível que o método adotado pelos docentes requer a ultrapassagem do propósito de ensinar somente as regras ortográficas.

Sua mediação pedagógica requer que o ensino da escrita seja colaborativo para a prática da autonomia dos sujeitos, fazendo-os desenvolver sua autoria e suas práticas de letramento nas instâncias sociais de forma satisfatória. Para essa ação, o campo de atuação do docente ganha visibilidade, pois este se torna responsável por realizar e fazer pedagógico.

As propostas aqui denotadas em relação a adequação da formação docente para o ensino da língua escrita requerem necessidade do saber docente. Esse saber compreende "conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes" (Campos, 2012, p. 44).

No caso específico deste trabalho, são contempladas as etapas do processo de formação autoral iniciante. Para esse acontecimento são necessários a formação, a oportunidade adequada e o desejo pela formação. De acordo com Sucupira e Lacerda (2015):

A reescrita mediada pelo professor deve ter seu momento dentro da sala de aula, depois de todas as etapas feitas, e visto que o aluno não é capaz de reescrever seu texto sozinho, o professor passa a intervir juntamente a ele. A metodologia que o professor usa é bastante importante para a aprendizagem do aluno (Sucupira, Lacerda, 2015, p. 77).

Sem formação docente adequada para esse fazer pedagógico acontece desarmonia com as perspectivas teóricas e metodológicas no que diz respeito à formação autoral. Exemplo disso, ocorre na escola que atenta para o ensino de gramática, impedindo a chance de expansão da avaliação reflexiva do estudante acerca de suas produções escritas. Essa atividade não pode ficar restrita ao ensino gramatical, tendo de proporcionar reflexões acerca do que se escreve, para poder planejar, elaborar e refazer textos (Brasil, 1998).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho foi realizado em uma escola no interior do estado da Paraíba, em uma turma do 4º dos anos iniciais do ensino fundamental, onde haviam 22 crianças matriculadas. A pesquisa é de caráter qualitativo, e tem o propósito de buscar os resultados envolvendo o pesquisador e sujeitos no processo prático.

O envolvimento entre pesquisador e sujeito é uma das características da pesquisa ação. Esse é um método de investigação organizado [...] "sistemática e empiricamente fundamentada para aprimorar a prática" (Felcher, 2017, p. 6). Foi efetivada durante a atuação no Programa Residência Pedagógica para a formação docente.

A constituição de dados empíricos aconteceu com base em experiências vivenciadas pelo pesquisador. De acordo com Paiva (2019, p. 72), "a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto". Dessa forma, esse método de pesquisa tem o objetivo de solucionar problemas através de métodos práticos do sujeito pesquisador com os participantes no intuito de buscar melhorias de seu local de pesquisa.

Durante a participação no Programa Residência Pedagógica foi possível chegar ao problema de pesquisa mencionado anteriormente: que necessidades de formação docente são emergentes para o ensino do percurso autoral destinados aos estudantes do ensino fundamental? Observou-se atentamente o ensino da língua escrita e as práticas docentes ao direcionar o ensino. Foram constatados, ainda, os descompassos entre o fazer docente, no que diz respeito às habilidades de escrita a serem desenvolvidas no ensino fundamental e as diretrizes da ciência linguística para o ensino da escrita pós-alfabética.

Para chegar ao objeto de investigação deste trabalho foi importante a participação ativa do pesquisador na escola. Foi possível perceber o problema de pesquisa dentro do contexto da sala de aula através das observações. Sistematizou-se atividades para a formação de autores iniciantes, os educandos do 4º ano do ensino fundamental, com intuito de proporcionar ensino e aprendizagem acerca da escrita autoral, no sentido de formar autores criativos, autônomos, produtores de textos com sentido e singularidade. Buscou-se desencadear aprendizagens contínuas, tanto para as crianças quanto para o doente em processo de formação.

No primeiro momento da pesquisa, foi proposto para a turma uma atividade planejada, de leitura interativa, onde foi utilizado o texto “A Borboleta Azul”. A leitura foi efetivada com o intuito de instigar o pensamento, a linguagem, o conhecimento de mundo, as emoções das crianças, para que construíssem um repertório para ter o que dizer na escrita.

Em outro momento, foi solicitado que as crianças realizassem suas produções escritas, um texto sobre um relato de viagem, baseado na leitura do livro (A Borboleta Azul). Neste momento todas as crianças escreveram individualmente seus textos em sala de aula, sem interferência do pesquisador mediador da atividade. Após a conclusão todos entregaram seu texto ao pesquisador.

Todas as produções foram avaliadas pelo pesquisador para identificar as necessidades de aprendizagens das crianças e planejar a próxima etapa. Essa avaliação foi norteadora para o planejamento da atividade seguinte, que é mais uma etapa de desenvolvimento do percurso autoral, a revisão e reescrita do texto.

Considerando o nível de aprendizagem das crianças, com relação a escrita autoral foi proposta uma atividade de revisão coletiva, na qual participaram todas as crianças e o pesquisador. Porém, a atividade de revisão e reescrita foi realizada com apenas um texto, escolhido dentre as 22 produções textuais, para ser trabalhado coletivamente com a turma.

Esse procedimento prático realizado em sala de aula foi articulado para atingir o objetivo de apontar práticas docentes para serem trabalhadas na perspectiva de formar sujeitos autores e produzir conhecimentos práticos-teóricos para os processos de saberes nos contextos de formações docentes.

Objetivava desconstruir as concepções do ensino da escrita como simples correções gramaticais, cópias, provocando, dessa forma, olhares críticos para essa prática, tendo em vista realizar o desenvolvimento de escrita autoral em que o estudante participasse ativamente do seu processo, refletindo, aprendendo a escrever com explicitude, concordância e analisando se sua intenção estava bem colocada no texto de modo a ser compreendida pelo leitor.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa sobre o percurso autoral e a necessidade de formação docente para o trabalho pedagógico com o desenvolvimento do percurso autoral nos anos iniciais do ensino fundamental envolveram 22 crianças de uma sala de aula de uma turma do 4o ano, de uma escola municipal no interior da Paraíba. As reflexões desses estudos são em grande parte originada da participação ativa no Programa Residência Pedagógica, no qual o observador, pesquisador e mediador das atividades, aqui apresenta-se e discute.

A intervenção realizada no campo de pesquisa, tem a finalidade de demonstrar a possibilidade de se trabalhar a formação de autores iniciantes, trazendo uma prática demonstrativa de como o professor pode intervir para desencadear essa formação, com práticas pedagógicas articuladas, contínuas, discutindo o quanto a mediação docente exerce papel importante para instigar a organização de ideias dos discentes, para o desenvolvimento da escrita.

Como já destacado nos processos metodológicos, a atividade para trabalhar a formação de autores iniciantes teve como ponto de partida o planejamento, primeira etapa do processo para realizar a mediação para aprendizagem de escrita autoral (Arcoverde; Arcoverde, 2007).

Foi organizado um momento de leitura interativa com as crianças, o que possibilitou o desenvolvimento da escrita inicial realizada pelos discentes. Essa é uma forma de incentivar a imaginação das crianças, considerando que a leitura é um meio de auxiliar a produção de significados através da escrita de forma criativa (Cosson, 2011).

Foi nesta ocasião que houve o desenvolvimento cognitivo das crianças, para que elas pudessem pensar o que iriam dizer em seus textos, criando-os a partir de sua subjetividade. De acordo com Leite e Pereira (2012, p. 14), [...] "a subjetividade é condição necessária para que haja autoria" [...], de modo que o desenvolvimento autoral não se restringe à aprendizagem de regras gramaticais, antes, se expande de forma a abranger a subjetividade, ou seja, trazendo o conhecimento de quem escreve, o sujeito autor.

A leitura do texto literário A Borboleta Azul, realizada no primeiro momento da intervenção pedagógica gerou estímulos e entusiasmo entre as crianças, ao acompanharem no processo de leitura de toda a trajetória de vida da borboleta. A viagem que realizara para lugares desconhecidos, para muito além das montanhas visíveis, para lugares distantes.

Os sentimentos experimentados pela Borboleta Azul, chamada de Fifi, foram de muita felicidade, liberdade, de possibilidades de fazer piruetas no céu alegremente. Em suas viagens, Fifi observava o colorido e sentia o cheiro do perfume das flores. Quando olhava para o solo via as crianças brincando, se divertindo.



Essas passagens literárias encantaram as crianças, por isso optei por solicitar uma atividade de produção escrita que apresentasse uma conexão entre a viagem da Borboleta e experiências de viagens das crianças. Essa conexão entre viagens inspirava as crianças como uma fonte de referência para que pudessem ter o que dizer em seu texto, pois em qualquer viagem vamos nos deparar com situações, experimentações, novas descobertas, alegrias. As crianças escreveram seus textos de forma espontânea, com os sentidos por elas elaborados e não se restringiram a reprodução de ideias do texto lido para a turma.

A partir da fase do planejamento, cada criança produziu sua própria escrita sem interferência alguma do mediador, trazendo seu conhecimento de mundo, suas vivências, sua intenção, sentidos, expressando sua individualidade ao escrever, elaborando sua escrita com originalidade, escrevendo seus pensamentos, representando-os na forma escrita da linguagem com significados e trazendo seu conhecimento e suas interpretações de mundo.

Essa ação fomentou as próximas etapas do desencadeamento do percurso autoral. Seguindo as fases de desenvolvimento para o ensino da autoria, após a realização da escrita do texto, todos foram recolhidos para a avaliação. Foram analisados o conhecimento das crianças com relação à escrita, de modo a identificar em quais aspectos necessitavam melhorar, no sentido de expandir os sentidos em suas produções. Esse exercício de análise realizado pelo pesquisador/mediador foi necessário para nortear quais pontos seriam necessários trabalhar para potencializar a aprendizagem das crianças.

Essa atividade de analisar os textos dos discentes, realizada pelo docente “permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise linguística” (Brasil, 1998, p. 37).

Assim, a análise possibilitou ao pesquisador, enquanto mediador, perceber quais as necessidades de aprendizagem que os alunos apresentaram a partir de sua escrita inicial, para que a próxima intervenção pudesse ser planejada. Dessa forma, foi viável organizar uma prática pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem necessária para as crianças acerca da escrita, que se apresentou como uma necessidade comum aos integrantes da turma do 4º ano.

Após realizada as avaliações, constatou-se o ponto norteador da próxima atividade realizada: a reescrita dos textos. Já que a turma apresentou uma necessidade de desdobramento de suas ideias e também a organização estrutural do texto (início, meio e fim), a intervenção foi realizada partindo desse pressuposto, de maneira que foi selecionado um texto de um dos estudantes para que pudesse ser revisto e reescrito. O trabalho de refação foi realizado coletivamente com a participação de todos os alunos da turma. Segundo Leite e Pereira (2012, p. 16), "a reescrita coletiva é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor".

Essa prática interativa tem o objetivo de formar sujeitos autores, envolvendo o pesquisador/mediador e todos da turma, para que juntos pudessem pensar em como expandir a escrita, apresentando possibilidades de palavras e frases para serem colocadas, substituídas ou retiradas do texto.

Considerando que "[...] ensinar a escrever, é em grande parte, ensinar recursos linguísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações [...]" (Fiad, 2006, p. 16), se torna necessário que o aluno, enquanto autor iniciante, aprenda a comunicar suas ideias de maneira explícita através da escrita.

PRIMEIRA ETAPA: TEXTO ESCRITO

O texto a seguir trata da produção escrita escolhida para ser revisada e reescrita coletivamente. A autora se trata de uma criança de 9 anos. Observa-se um texto curto, com necessidade de desdobramento das ideias, porém, dotado de significado e subjetividade. Ela relata os momentos de um passeio, trazendo suas emoções vividas em uma experiência de viagem que fez em família, com ideias bem singulares. É perceptível que a criança entendeu que foi solicitado para escrever um relato de viagem. Ela demonstrou grande criatividade em seu texto, no entanto, havia a necessidade de tornar essa escrita clara.

Quadro 1 – Texto selecionado para reescrita

Em parque alquático

Eu gostei de ir em um parque alquático que eu amei briguei muito e gostei mais do escorrecador gigante e amei e eu amo viajar com a minha família e esse é o lugar que eu gostei de ir e esse foi um parque alquático mais legal que eu já fui e foi em Joao Pessoa

Fonte: Acervo pessoal, 2021.

De acordo com o texto da criança, observa-se alterações ortográficas, desorganização estrutural, falta de pontuação que dificulta a compreensão do texto, repetição de palavras. É nesse momento que o docente, por desconhecer o processo de formação autoral, se atém a corrigir os “erros” que se apresentam no texto, tratando a escrita como produto, sem revisão ou possibilidade de alteração, desconsiderando o sentido e a singularidade das ideias do autor.

Tal constatação não implica dizer que trabalhar aspectos relacionados ao ensino da gramática não seja relevante, porém, quando o fazer docente se restringe apenas ao ensino de aspectos gramaticais e ortográficos, a possibilidade de o autor desenvolver suas ideias

da forma mais explícita e elaborada é comprometida, gerando, assim, uma desconsideração dos sentidos produzidos pelo texto.

É nesse momento que a avaliação, a análise e, sobretudo as intermediações pedagógicas docentes, baseadas nas necessidades de aprendizagem das crianças apontadas em seus textos, se tornam importantes para referenciar atividades de ensino em sintonia com especificidades de aprendizagem relacionadas à compreensão da escrita autoral por parte das crianças. Além de acolher a escrita da criança, a professora necessita levantar questões em relação aos detalhes da viagem, as explicações das emoções e marcadores temporais.

Por outro lado, não é o que acontece sempre em sala de aula, a revisão textual, apesar de acontecer de forma contínua e inacabada, se restringe, muitas vezes, a passar a limpo o texto, corrigindo apenas gramática e ortografia (Sucupira; Lacerda, 2015, p. 70).

Trabalhar no intuito de escrita autoral, com possibilidade de revisão e reescrita, requer uma reflexão por parte do professor sobre como sua mediação e seu conhecimento sobre a revisão e reescrita serão desenvolvidos, de maneira a oportunizar caminhos pedagógicos que contribuirão para que a criança se torne autora.

Tendo tal linha de raciocínio em mente e considerando que a escrita é um processo, “[...] que envolve vários momentos [...]” (Fiad, 2006, p. 8), é preciso destacar a importância do momento de reelaboração, ou seja, de reescrita, em que o que já foi escrito pode passar por modificações, e essas modificações não são correções de erros, mas sim, um momento reflexivo em que a própria criança que escreveu, com a ajuda do docente, vai realizar as alterações pertinentes com intuito de melhorar seu texto, reelaborando sua intenção, o que pretende comunicar, tornando, dessa forma, sua escrita cada vez mais autônoma.

O MOMENTO DE REVISÃO E REESCRITA

O momento da reescrita do texto é uma etapa que necessita cuidadosamente da atenção do professor. A forma como vai mediar e interagir nessa atividade faz total diferença no resultado da aprendizagem do percurso autoral de crianças em formação inicial. É aqui que sua forma de ensinar vai auxiliar no desenvolvimento da escrita.

A revisão é uma parte do processo que permite uma reflexão acerca do que foi escrito, pois, segundo Sucupira e Lacerda (2015, p. 71) “é no momento da revisão que o escritor vai começar a observar com mais clareza o que foi dito e começar a fazer modificações buscando uma melhoria no seu texto”.

Na etapa de ensino do percurso autoral, realizou-se a revisão com as crianças, a fim de reelaborar o texto selecionado sem perder a ideia original, porém, melhorando a organização da escrita. A interação, a forma como se realizou a mediação da atividade, onde envolviam questionamentos e, ao mesmo tempo as crianças revisavam o texto, foi muito relevante para que pudessem pensar o que seria possível alterar no texto ao reescrever, estabelecer uma organização na escrita, colocar palavras que facilitariam a compreensão do leitor e melhorar as intenções de escrita enquanto autores.

Depois de escolhido, o texto foi escrito na lousa da maneira que a criança havia redigido inicialmente. Em seguida, foi realizada a leitura do texto acompanhada de questionamentos tanto para a autora, que se fazia presente na sala de aula, como para os demais, para que pudessem colaborar com a reescrita do texto, onde foi realizada uma refacção coletiva, onde o professor tem papel ativo, organizando a escrita juntamente com a turma (Sucupira; Lacerda 2015, p. 78).

Essa forma de mediar a reescrita tanto ajuda o autor a repensar sobre o que escreveu, como também instiga o pensamento dos demais discentes sobre como reescrever seus textos. Ambos têm as

possibilidades de opinar para que o texto trabalhado coletivamente possa ser reelaborado. A atividade foi iniciada com questionamentos sobre o que estava escrito.

Mediador: vocês acham que o título da história deve mudar?

Discente 1: Não, esse título tá bom.

Mediador: Como a gente pode colocar no início da história?

Discente 2: Um dia ou certo dia...

Mediador: O que aconteceu neste certo dia Maria? Você foi pra onde?

Discente 3: Fui para o parque aquático

Mediador: como posso escrever isso aqui no texto?

Discente: Fui no parque aquático.

Mediador: Onde era esse parque Maria?

Discente 3: Foi em João Pessoa.

Mediador: Quando você chegou lá, o que foi que aconteceu?

Discente3: Eu fui tomar banho nas piscinas. Gostei de tomar banho de piscina.

Mediador: Como posso escrever aqui no texto, que Letícia foi tomar banho na piscina?

Discente 4: Coloca assim tia: eu amei tomar banho na piscina.

Mediador: Por que Maria que você gostou de tomar banho na piscina?

Discente 3: Por que achei divertido.

Mediador: Mas por que você achou divertido?

Discente 3: Por que brincava de escorregar, de jogar água...

Mediador: Como posso colocar no texto que Leticia gostava de brincar no

escorregador? Eu brincava muito no escorregador... o que eu coloco aqui?

Discente 4: Coloca assim; eu brinquei muito no escorregador.

Mediador: Maria disse no texto dela que gosta muito de viajar com a família. Por que Maria você gostou de viajar com a família? Como posso escrever isso aqui no texto?

Discente 3: Gosto muito de viajar com a família, por que é legal, gosto da diversão.

Mediador: O que acontece de divertido quando você está viajando com a sua família?

Discente 3: A gente brinca de toca, toca e de várias coisas.

Mediador: E aí? Com terminou essa viagem Maria? Vamos finalizar essa história?

Discente 3: Passei só um dia no parque, e depois fui embora pra casa. Eu fiquei foi com vontade de voltar pra lá quando cheguei em casa.

Mediador: Você ficou com lembranças boas do parque aquático?

Discente 3: Fiquei tia, por que foi divertido.

A interação do mediador com as crianças dá possibilidades de mudanças no texto, ajudando as crianças a expandirem informações com clareza na reelaboração. A presença do autor nessa mediação coletiva é muito importante, pois só ele sabe qual o sentido do texto, a originalidade da ideia, que muitas vezes não fica clara para quem o lê. A reorganização do texto facilitará a compreensão do leitor, já que haverá momentos em que o autor não se fará presente para explicar a ideia, o sentido que foi exposto em seu texto.

Durante o momento de reescrita, surgiu a necessidade de se dirigir ao autor para realizar questionamentos que permitissem o desdobramento do seu texto. Podemos perceber isso quando se pergunta a ele: “Mas por que você achou divertido?”, e a autora do texto responde que achava divertido “Porque brincava de escorregar, de jogar água...” Caso ele não refizesse essa parte, essa informação estaria ausente na sua escrita, tornando o texto incompreensível. Então finalizamos a história, com texto mais organizado sem perder a ideia principal.

Quadro 2 – Texto do Quadro 1 reescrito coletivamente

Em parque aquático

Certo dia, fui para um parque aquático em João Pessoa, fui com minha prima e minha tia. Eu amei tomar banho na piscina, achei muito divertido, pois eu brincava muito no escorregador.

Gosto muito de viajar com a família, por causa da diversão, pois brinco bastante de bola, de toca-toca, e muitas outras coisas. Mas neste dia fiquei exausta de brincar no escorregador.

Depois de muita diversão, voltei para casa com minha família. Fiquei com lembranças boas daquele lugar, queria voltar lá novamente.

Fonte: acervo pessoal autora, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada sobre produção textual escrita, a necessidade de formação docente com foco na compreensão da formação autoral iniciante e as atividades realizadas com as crianças, possibilitou perceber que desenvolver o percurso de autoria é uma atividade bastante relevante para formar autores produtivos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que o ensino e aprendizagem da escrita acontecem de forma processual, por meio de etapas muito importantes para realização desse desenvolvimento com crianças.

De acordo com as observações no período da pesquisa, foi constatado que havia algumas inadequações no que concerne o ensino da escrita trabalhada na sala de aula pesquisada. Tratava-se de mediações que abordavam unicamente aspectos gramaticais da língua portuguesa, demonstrando que o docente necessitava de formação para trabalhar o ensino da escrita em perspectiva de formar autores, de maneira que para isso seria necessário a aquisição de conhecimento por parte do docente sobre o que é ser autor e como mediar essa aprendizagem de escrita.

Trabalhar nessa perspectiva excede o ensino da gramática e abraça algo muito maior, que é a escrita espontânea, criativa e formulada. Esse processo envolve o desenvolvimento da autonomia por parte do sujeito autor em sua forma de expressar, de opinar, de organizar discursos, sejam eles orais, ou escritos.

A mediação coletiva no ensino da escrita corroborou para a aprendizagem da organização de texto, para a concordância de palavras, e também para a produção de sentido relacionado ao texto em produção. Essa foi uma das atividades que enriqueceram a aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Uma aprendizagem, no entanto, que não se limitou apenas ao uso escolar, pois formar autores é formar seres pensantes, que opinam e que discutem com propriedade e autonomia.

Com base na experiência vivenciada na pesquisa, fica evidente que a formação autoral ainda nos anos iniciais, no que diz respeito ao processo de mediação, carece de uma atenção maior voltada para a formação de professores, a fim de que estes possam se apropriar de conhecimentos que os ajudem a trabalhar a escrita em sala de aula com fins a uma formação autoral.

A reflexão maior que se apresenta neste trabalho é a necessidade de que, ainda no processo de formação docente, momentos práticos sejam alternados com teoria para que o docente ainda

em seu processo formativo possa adquirir os conhecimentos já na graduação para que possa obter melhor desenvolvimento em seu campo profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenira. **A borboleta azul**. Lajeado, RS: UNIVATES, 2006.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidade de Formação de Professoras Principiantes da Educação Infantil/pré-escola**. Natal-RN, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para sala de aula**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011.

COSTA, Sandra Helena Martins. **O papel da re(escrita) na construção do sujeito autor**. Uberaba, 2016. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vandrei. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 7, 2017. Disponível em: <https://fisica.ufmt.br/eenciojs/index.php/eenci/article/view/677>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

LEITE, Gonçalves Evandro; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A construção da autoria na reescrita de textos: efeitos da interação professor-aluno. **Revista Letras**, v. 85, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.homologa.ufpr.br/letras/article/view/24673>. Acesso em: 17 out. 2020.

MONTERO MESA, Maria de Lourdes. Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: análisis de una investigación. **Investigación Educativa**, v. 5, n. 9, p. 07-31, 1987. Disponível em: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/96087>. Acesso em: 03 jul. 2020.

MONTERO MESA, Maria de Lourdes; SANMAMED, Mercedes González; ROMERO, Oiga Cepeda; LOPÉZ, Beatriz Cebreiro. Analisis de necesidades em formación de professorado. **Investigación Educativa**, v. 8, n. 16, p. 175-182, 1990.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa e estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, G. Infância. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1994.

SUCUPIRA, Jakeline Soares; LACERDA, Naziozênio Antonio. A mediação de professor na reescrita de textos de alunos no 9º ano do ensino fundamental. **Ininga**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ininga/article/download/5936/3607>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alda Macêdo

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora na Educação Básica - SEEC/RN, atuou nas licenciaturas do Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior da UNIFACEX/Natal/RN. Desenvolve pesquisas na área de Educação, com base na teoria histórico-cultural e Teoria da Objetivação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2621791495233042>

E-mail: alda.macedo@gmail.com

Bruno dos Santos Silva

Graduando no curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - CCHSA, campus III pela Universidade Federal da Paraíba. Reside na cidade de Guarabira e atua como alimentador de linha de produção em um complexo industrial na mesma cidade.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4583703013213554>

E-mail: brunno.santus87h54@gmail.com

Daniely Marques Salustino

Licenciada no curso de pedagogia (2022), pela Universidade Federal da Paraíba - Campus III. Atualmente professora da rede privada do município de Solânea-PB, atuando nas séries de Educação Infantil e como professora de reforço escolar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0667098113191042>

E-mail: danielymarques819q@gmail.com

Geralda Macedo

Pós Doutorado vinculada a área científica, Literacias e ensino do português - Universidade do Minho, Portugal. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (2000). Mestrado em Educação. Especialização em Cinema - UFRN. Curso de Licenciatura em Pedagogia - UFRN. Professora associada da Universidade Federal da Paraíba. Experiências na área de Educação com ênfase nas áreas científicas: letramento, Leitura, escrita, Educação do campo.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5654856047912185>

E-mail: gm@academico.ufpb.br

Heloyse Joanny Bruno Ribeiro

Licenciada em Pedagogia (2023), pela Universidade Federal da Paraíba e Residente do Programa Residência Pedagógica (2019-2020), ocupa a função de vice-diretora e coordenadora pedagógica de uma escola da rede privada do município de Solânea/PB. Tem experiência em sala de aula com as turmas de 1º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental e projetos educacionais que envolvem o estímulo ao mundo da Literatura. Atualmente, além dos cargos de Gestão escolar, atua como orientadora de projetos em demais escolas e está em sala de aula, operando como professora de Educação Financeira e Tecnologia na Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5478432062833173>

E-mail: heloyseribeiro_@hotmail.com

José Bruno Alves da Cruz

Licenciado em Pedagogia (2021) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pós-graduado em Literatura Infantil e Metodologia do Ensino de Artes pela UniDoctum. Licenciando em Artes Visuais. Atualmente é professor da rede privada de ensino, em Natal-RN, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência em Letramento e Alfabetização, Arte-educação e Educação do Campo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6702008851009602>

E-mail: brunoalvessupervisor@gmail.com

Marcos Cézar Santos dos Anjos

Licenciado em Pedagogia (2022), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-graduado em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área da Educação, ênfase nas temáticas acerca da Alfabetização e Letramento, Literatura e Ensino, Literatura Infantil e Formação de Leitores-Escritores, bem como acerca da Formação Inicial e Continuada de Professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2447507997687203>

E-mail: cezaranjosl@gmail.com

Maria Aparecida Lucas da Silva

Graduanda do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – CCHSA/UFPB, campus III pela Universidade Federal da Paraíba, atuou no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação o a Docência (Pibid/UFPB), na modalidade Iniciação à Docência, no Subprojeto/Núcleo de Pedagogia - Alfabetização, bolsista do Programa Residência Pedagógica. Atualmente é professora da rede privada do município de Guarabira –PB. Tem experiência com a educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7047508453132793>

E-mail: mariaaparecida0418@gmail.com

Rosenilda Rodrigues de Sales

Licenciada em Pedagogia (2022), pela Universidade Federal da Paraíba, Pós-Graduada em Psicopedagogia. Atualmente é coordenadora pedagógica da instituição privada (Educandário Paulo Freire) no município de Dona Inês, PB. Tem experiência em psicopedagogia institucional com ênfase em dificuldades de aprendizagem.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0144424967194085>

E-mail: rosenildarodrigues21@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização 11, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 112, 132
anos iniciais 11, 27, 34, 75, 77, 80, 95, 96, 108, 139, 153, 154, 158,
160, 169, 170, 174, 175
aprendizagem 11, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 58, 66, 95,
101, 103, 104, 107, 120, 128, 129, 130, 131, 134, 137,
143, 145, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 159, 161,
162, 163, 165, 166, 169, 170, 175
autoria 14, 43, 81, 111, 121, 129, 130, 131, 134, 135, 137, 148, 150, 151,
155, 156, 157, 161, 162, 169, 172
avaliação 122, 135, 151, 157, 159, 162, 165

C

capacidades 98, 145, 156
cartografia 13, 93, 95, 96, 97, 98, 104
cidadania 13, 94, 96, 100
cognição 54, 69, 72
competências 14, 98, 134, 157
compreensão 21, 42, 58, 59, 61, 66, 69, 77, 83, 84, 87, 90, 95, 97,
98, 105, 113, 114, 119, 125, 129, 164, 165, 166, 168, 169
comunicação 99, 106, 107, 127, 129, 139
comunidade 11, 37, 91
conhecimento 14, 19, 21, 22, 27, 31, 41, 42, 72, 76, 77, 78, 79, 89,
90, 94, 95, 96, 97, 100, 104, 107, 113, 114, 129, 137, 141,
145, 155, 156, 159, 161, 162, 165, 170
consciência 39, 47, 98, 99, 100, 109
contexto escolar 57, 68, 76, 82
criatividade 35, 38, 51, 52, 66, 132, 164
cultura 12, 48, 97, 98, 109, 115
currículo 24, 28, 95

D

diversidade 92
docente 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30,
31, 32, 77, 92, 100, 113, 114, 152, 153, 154, 155, 156,
157, 158, 160, 162, 164, 165, 169, 170

E

educação 13, 21, 25, 32, 35, 60, 78, 96, 98, 100, 101, 107, 108, 109,
131, 139, 151, 174, 175
ensino 11, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 78,
91, 94, 95, 96, 97, 100, 101, 107, 108, 111, 113, 120, 123,
125, 128, 129, 130, 135, 137, 139, 150, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 169, 170,
171, 172, 173, 174, 175
ensino fundamental 11, 14, 139, 153, 158, 159, 160, 169, 171, 172, 175
escola 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 41,
52, 55, 56, 60, 61, 62, 64, 67, 75, 76, 78, 80, 101, 102,
104, 107, 108, 112, 116, 117, 118, 120, 126, 129, 130, 131,
132, 135, 136, 139, 153, 157, 158, 159, 160, 171, 174
espaço escolar 27, 29, 51, 56, 62, 94
ética 100

F

formação de professores 28, 32, 170

G

Geografia 13, 94, 95, 96, 97, 108

I

identidade 65, 94, 98
infância 10, 52
interação 22, 34, 35, 36, 39, 40, 44, 55, 60, 74, 77, 78, 80, 82, 92,
99, 111, 112, 114, 116, 125, 127, 151, 166, 168, 172
interpretação 12, 21, 22, 24, 27, 41, 84, 86, 88, 98, 114, 141, 171

J

jogo 40, 97, 98, 100, 102, 104, 105, 106, 145

L

leitor 12, 13, 14, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 91, 92, 98, 112, 113, 114, 116, 120, 124, 125, 138, 141, 143, 154, 160, 166, 168

leitura 12, 13, 14, 15, 24, 26, 27, 29, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 45, 46, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 101, 104, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 125, 130, 131, 132, 135, 140, 141, 142, 145, 148, 149, 156, 159, 161, 162, 166

letramento 12, 13, 14, 25, 26, 28, 30, 35, 41, 42, 51, 79, 95, 96, 97, 98, 100, 108, 109, 119, 120, 123, 130, 157, 173

letramento cartográfico 13, 95, 100, 108

letramento geográfico 98

linguagem 11, 12, 13, 15, 18, 24, 28, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 51, 52, 54, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 96, 97, 98, 106, 107, 109, 112, 115, 120, 130, 132, 136, 151, 154, 156, 159, 162

literatura 12, 13, 18, 28, 33, 34, 35, 38, 40, 46, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 120, 123, 124, 132, 145

M

mediação 36, 71, 92, 107, 112, 132, 153, 156, 157, 160, 161, 165, 166, 168, 170, 172

modalidade 139, 175

P

pedagogia 27, 173

professor 19, 27, 31, 76, 77, 79, 83, 94, 101, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 137, 138, 141, 143, 151, 153, 154, 157, 160, 163, 165, 166, 171, 172, 174

R

representação 87, 88, 99, 105, 112, 137

S

saberes 14, 15, 22, 29, 32, 65, 78, 92, 98, 100, 131, 134, 135, 155, 160

sociedade 26, 28, 32, 58, 65, 77, 78, 97, 99, 101, 108

subjetividade 18, 40, 63, 80, 85, 100, 136, 150, 161, 164

V

vivência 37, 44, 49, 94, 95, 98, 99, 100, 107

WWW.PIMENTACULTURAL.com



HERDEIROS DO DESEJO DE ALFABETIZAR

